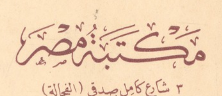


الحكم الخلقي عند الأطفال

تأليف : چان بياچيه
ترجمة : محمد خيرى حربى
مراجعة : الدكتور محمد ثابت الفندى



٣ شارع كامل صدقى (الفجالة)

الإدارة العامة للثقافة العامة
بوزارة التربية والتعليم

م. پياجيه

الحكم الخلقي عند الأطفال

ترجمة
محمد خيرى حربى
أستاذ التربية المساعد
بمعهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية

راجعه
الدكتور محمد ثابت الفندى
الأستاذ بكلية الآداب
بجامعة الإسكندرية

ملتزمة الطبع والنشر
مكتبة مصر
٣ شارع كامل صدقى (الفجالة) القاهرة

دار الطباعة الحديثة
٥ شارع غيط النوبي - ت ٤٩٣١٨

فهرست الموضوعات

صفحة	الموضوع
	مقدمة للمترجم
١	مقدمة المؤلف
٤	الفصل الأول : قواعد اللعب
٦	١ ـــ قواعد لعبة الكريات (البلى)
١٣	٢ ـــ الحوار ونتائجه العامة
١٨	٣ ـــ تطبيق القواعد م : المرحلتان الأوليان
٣٠	٤ ـــ « « ب: المرحلة الثالثة والرابعة
٣٩	٥ ـــ الشعور بالقواعد م : المرحلتان الأوليان
٥٢	٦ ـــ « « ب: المرحلة الثالثة
٦٤	٧ ـــ لعبة البنات
٧٢	٨ ـــ النتائج م : القاعدة الحركية ونوعا الاحترام
٨٧	٩ ـــ النتائج ب : الاحترام للجماعة والاحترام للأشخاص
٩٥	الفصل الثاني: قسر الراشد والمذهب الواقعي والأخلاق
٩٧	١ ـــ الطريقة
١٠٥	٢ ـــ المسئولية الموضوعية ١ : سوء التصرف والسرقة
١٢٣	٣ ـــ المسئولية الموضوعية ٢ : الكذب
١٤٦	٤ ـــ الكذب ونوعا الاحترام
١٥٧	٥ ـــ خاتمة : الواقعية الخلقية
١٧٦	النتائج العامة
١٧٨	الفصل الثالث : التعاون وتطور فكرة العدل
١٧٩	١ ـــ مشكلة العقوبة والعدل الجزائي
٢١٠	٢ ـــ المسئولية الجماعية والمسئولية
٢٢٦	٣ ـــ العدل الحلولي

تابع فهرس الموضوعات

صفحة	الموضوعات	
٢٣٧	٤ ـــ العدل الجزائى والعدل الموزع	
٢٥٠	٥ ـــ المساواة والسلطة	
٢٦٨	٦ ـــ العدل بين الأطفال	
٢٨٧	٧ ـــ النتائج : فكرة العدل	
٢٩٩	الفصل الرابع : خلقا الطفل وأنواع العلاقات الاجتماعية	
٣٠٠	١ ـــ نظريات دوركيم وفوسونيه فى المسئولية	
٣١١	٢ ـــ نظرية دوركيم عن السلطة الأخلاقية	١ : مقدمة
٣٢٣	٣ ـــ نظرية السلطة الخلقية عند دوركيم	٢ : التربية الأخلاقية
٣٤٠	٤ ـــ نظرية بيير بوفيه	
٣٥٤	٥ ـــ وجهة نظر بولدوين	
٣٦١	٦ ـــ النتائج	
٣٧٢	ثبت المصطلحات	

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة المترجم

الأستاذ « بياجيه » الذى يشرفنا أن نقدم ترجمة كتابه عن الحكم الخلقى عند الأطفال هو مدير معهد « جان جاك روسو » بجنيف ، وقد بدأ حياته أستاذا لعلم الحياة (Biologie) ، ثم تحول إلى دراسة علم النفس (Psychologie) ، وهو الآن فى العقد السادس من عمره ولكنه جم النشاط . بدأ بحوثه النفسية سنة ١٩٢٧ فلم تكد تأتى سنة ١٩٣٢ حتى كان له خمسة مؤلفات تبحث نواحى مختلفة من سيكلوجيا الأطفال آخرها كتابه عن الحكم الخلقى عند الأطفال . وقد أخرج لنا منذ فترة كتابة عن « المنطق » .

والأستاذ « بياجيه » صاحب الطريقة الإكلينيكية فى دراسة الأطفال ، ولقد قدر لنا أن نشاهده يجرى تجاربه على الأطفال فى بيت الأطفال Maisón de Petits الملحق بمعهدالتربية بجنيف فأدهشنا إتقانه لفن الحديث معهم حديثا يجعله بنجوة من أن يسيطر عليهم أو يوحى إليهم أكثر مما يسيطر طفل منهم على آخر ، أو يوحى أحدهم إلى زملائه، وتلك ميزة مرن عليها وأجادها ومرن عليها معاونيه وتلاميذه ممن استعان بهم فى بحوثه .

وأستاذنا حين درس الحكم الخلقى عند الأطفال قد اختار لعبة شائعة بينهم فيما بين السادسة والثانية عشرة إلى الثالثة عشرة ، وهى لعبة الكريات « البلى » ودرس مراحل إلمامهم بها ، كما درس مراحل شعورهم بقواعدها دراسة تجريبية ، فوصل إلى أن الطفل فيما بين السادسة والثانية عشرة يمر فى ثلاث مراحل :

سمى الأولى منها مرحلة : « مركزية الذات » أو « ذاتية المركز » .

وأطلق على الثانية : « بداية التعاون » أو « التعاون فى الظاهر » .

والثالثة : « مرحلة التعاون »

ونستطيع أن نتبين فى طريقة الأستاذ بياجيه ميزتين هامتين :

فأما الأولى منهما فهى أنه صاحب طريقة للبحث أكثر منه صاحب نظريات عن الحكم الخلقى عند الأطفال ؛ فهو حين يشرح لنا طريقته فى البحث ، يشرحها فى دقة وجودة ، حتى ليخيل للقراء حتى الناقدين منهم أنه لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ؛ فهو يفرض الفرض ويناقشه على أساس فلسفى ؛ فيقارنه بآراء من سبقه أو عاصره من الفلاسفة ومن علماء الأخلاق والنفس والاجتماع من أمثال كانت « Kant » ودوركيم « Durkheim » وبوفيه « Bovet » ثم يحدد لنا طريقة بحثه ، ويقسم الموضوع إلى مسائل ويضع لكل مسألة تجاربها ، ويعرض علينا نتيجة هذه التجارب ، ولعل ذلك يتفق مع أحدث طرق البحث . لننظر إليه يستعرض مثلا موضوع العقاب فيقسمه إلى أنواع ويضع لكل نوع قصصا يعرضها على الأطفال ويناقشهم فى أسباب اختيار الحكم الذى انحازوا إلى جانبه ، وقد أحسن اختيار القصص ، وهو خير من يحسن مناقشة الأطفال ، بل لعله من القلائل الذين يستطيعون التحدث إلى الأطفال بلغتهم وأسلوبهم وأن يصل إلى مستواهم فى التفكير والمناقشة والجدل

وأحب بهـــذه المناسبة أن أشير (١) إلى أننا لو تأملنا طريقته قليلا لوجدناه يقيم أساس ملاحظته على ملاحظة سلوك الأطفال حين يلعبون ، وليس هذا فحسب بل حين يلعبون لعبة يعترف هو نفسه أنها كثيرة التعقيد وأن قانونها يختلف من مكان إلى آخر وهو يرى فى هذه اللعبة ميزة ، وهى أنها شائعة بين الأطفال فى السن التى يدرسهم فيها . ولكن مجرد أنها لعبة ومجرد أن اللعب يختلف عن الجد فى أنه يطلب لذاته يضعف من قيمة نتائجه .

وقد يرد على هذا بأن اللعب حياة الأطفال غير المصطنعة ، فهى خير مجال للكشف عن أحكامهم الخلقية ، ونحن نوافق على هـــذا الرأى ولكن ملاحظة تصرفاتهم أثناء اللعب ثم تعميم الحكم بعد ذلك هو الذى لا نوافق عليه خصوصا

---

(١) محمد خيرى حربى « بحث فى الحكم الخلقى عند الأطفال المصريين ووسائل معاملتهم » تحت الطبع

وقد أثبت « هارتشهورن » و « ماى » بالتجارب وبحث نتائج معاملات الارتباط أن الطفل لايقوم لديه قانون أخلاقى عام يطبقه فى كل المواقف، بل إن قانونه الخلقى نوعى ، يطبق على مواقف نوعية كما أثبت « جونز » أنا لانستطيع أن نقسم مجموعات الأطفال قسمين : مجموعة صادقة ومجموعة كاذبة ؛ فقد يكون الطفل الواحد صادقا فى موقف وكاذبا فى آخر.

وهذا لا يمنعنا من التسليم بأن الأستاذ « بياجيه » صاحب أحسن طريقة « إكلينيكية » لبحث سيكلوجية الأطفال، وأن طريقته هى التى ينبغى أن يصطنعها نقاده إن أرادوا أن ينقدوا نتائج بحثه .

وأما الميزة الثانية : فهى أنه طبق تجاربه على عدد أكبر من الأطفال، فالتجارب فى هذه الموضوعات من قبله كانت تقوم على طفل أو طفلين أو ثلاثة ثم تعمم نتائجها على بقية الأطفال ، غير أنه وقع فيما وقع فيه غيره من العلماء فكان أطفاله من بيئات متجانسة ، وقد شعر هو نفسه بهذا النقص فدعا غيره من العلماء [1] أن يطبقوا بحثه على بيئات أخرى. وهذه الدعوة يمكن أن يكون لها معنيان :

١ — فقد يكون متأكدا من صحة أحكامه فهو يدعو الآخرين إلى التطبيق لأن النتائج التى يتوقعها سوف تؤيد آراءه ونظرياته .

٢ — وقد يكون شاعرا بالنقص فى تجاربه لأنها طبقت تطبيقا محدودا فى بيئة خاصة ، وهو يتوقع أنها لو طبقت، على بيئات أخرى فسيكون لها نتائج أخرى .

وهذا يجعل بعض النتائج التى وصل إليها قابلة للتعديل ؛ ويؤيد ما قلناه من أنه صاحب طريقة فى دراسة الأطفال أكثر منه صاحب آراء ونظريات عن الأطفال .

ونحن أميل إلى الأخذ بوجهة النظر الأخيرة ، خصوصا وأن القيم الخلقية قيم اجتماعية فلابد أن تختلف من جهة لأخرى ، ولقد تفضل الأستاذ « بياجيه » فأقر

---

(١) a. M. Khairy Harly " Enquese sur le Jugement Moral chey les Enfants Egyptions (alexandrie 1956)

وجهة نظرنا حين عرضنا عليه بحثنا سنة ١٩٤٧ وهو يقوم على أساس أن اختلاف البيئة المصرية عن البيئة السويسرية قد أدى إلى اختلاف النتائج فى الحالتين .

وخلاصة القول أننا نقدم بهذه الترجمة أستاذنا بياجيه صاحب أحسن طريقة فى بحث سيكلوجية الأطفال ، وهو صاحب عقلية تحليلية دقيقة ، وقد أثارت دراساته وطرقه بحوثا لا حصر لها فى جهات مختلفة فى العالم ومنها مصر . ونأمل من وراء نقلها إلى العربية أن تزداد هذه البحوث فى المناطق العربية .

ولقد لقينا صعوبات جمة فى ترجمة المصطلحات التى لم تستقر بعد فى اللغة العربية واستعنا فى كثير منها بما سبق أن ترجم إلى العربية فى بعض كتب علم النفس والفلسفة والأخلاق وأثبتنا الكثير منها فى ثبت للمصطلحات فى نهاية هذا الكتاب .

ونأمل أن نكون قد وفقنا إلى نقل آراء الأستاذ واضحة إلى العربية .

والله ولى التوفيق ؟

مارس سنة ١٩٥٦

محمد خيرى حربى

مقدمة المؤلف

سوف لا يجد القارىء فى هذا الكتاب تحليلا مباشرا لخلق الطفل كما يبدو فى الحياة المنزلية أو المدرسية أو فى مجتمع الأطفال ، فموضوع بحثنا هو الحكم الخلقى لا السلوك الخلقى أو العواطف . ولتحقيق هذه الغاية قمنا بحوار مع عدد كبير من أطفال مدارس « جنيف » و « نيوشاتل » حول المسائل الخلقية ، وتجاذبنا معهم أطراف الحديث على نمط ما أجريناه من قبل حين درسنا تصور الأطفال للعالم وللعلية . وقد ضمنا هذا الكتاب نتائج هذه الأحاديث.

وقد كان علينا أن نبدأ فنحدد معنى « احترام القواعد » من وجهة نظر الطفل ، ولذلك بدأنا بتحليل قواعد لعبة اجتماعية من ناحية الالتزامات التى ينبغى أن يأخذ بها من أراد أن يلعب بأمانة .

ومن قواعد اللعبة انتقلنا إلى القواعد الخلقية الخالصة التى وضعها البالغون ، وحاولنا أن نستخلص الفكرة التى يكونها الطفل عن هذه الواجبات . وقد اخترنا فكرة الأطفال عن الكذب كمثال واضح . وأخيرا درسنا الأفكار التى تبدو من علاقات الأطفال بعضهم ببعض ، وهكذا تمكنا من مناقشة فكرة العدل باعتبارها موضوعا خاصا تعنينا دراسته . فلما وصلنا إلى هذه النقطة بدت نتائجنا من الثبات والقوة بحيث يمكن أن نقارنها ببعض النظريات السائدة عند علماء الاجتماع وعلم النفس الخلقى وهذا هو الموضوع الذى خصصنا له الفصل الرابع من هذا الكتاب .

وإنا لنحس أكثر من أى فرد آخر بعيوب هذه الطريقة التى اتبعناها وبمزاياها ، فإن أكبر خطر تتعرض له وبخاصة فى المسائل الخلقية أن نجعل الطفل يقول ما نريده أن يقول ، وليس هناك وسيلة تقضى قضاء تاما على هذا الخطر إذ لا يكفى فى ذلك أن يكون المحاور أمينا ، ولا أن يحذر القواعد التى [1] عنينا بذكرها فى مؤلف

---

(١) انظر مقدمة كتاب La Representation du monde chez l'enfant
وسنرمز إليه بالحرفين R. M. كما سنرمز بالحرفين L. P. والحرفين J. R. ثم C. P. لكتبنا .
« La Pensée chez l'enfant »
« La Jugement et le Raisonment chez l'enfant »
et « La Causalité physique chez l'enfant »

آخر ، وصمام الأمان الوحيد هو الاستعانة بالباحثين الآخرين فلو أن غيرنا من علماء النفس قد درسوا هذه المسائل من وجهات نظر مختلفة وطبقوها على أطفال مختلفة بيئتهم الاجتماعية فإنه يمكن — إن قريبا أو بعيدا — أن نميز بين العناصر الموضوعية والعرضية فى النتائج التى سوف نعرضها هنا .

ولقد أجريت بحوث مشابهة فى أنحاء مختلفة من العالم عن منطق الطفل وفكرته عن العلية ، ورغم أن هذه البحوث قد كان لها فضل الكشف عن بعض المبالغات التى وقعنا فيها فإن النتائج التى ظهرت حتى الآن لاتدعونا بحال من الأحوال إلى العدول عن استخدام الطريقة التى نسير عليها ؛ فمن مزايا هذه الطريقة فى نظرنا أنها توضح لنا ما قد يتعرض للشك عن طريق الملاحظة وحدها . مثال ذلك أننا خلال السنوات القليلة الماضية كنا نعنى بتسجيل اللغو التلقائى الذى كان يصدر عن صغيرتينا ممن لم نلق عليهن الأسئلة التى استخدمت فى دراسة موضوع « تصور الطفل للعالم أو تصوره للعلية » وقد استطعنا عن هذا الطريق أن نصل إلى توضيح الميل نحو الأمور الواقعية والأمور الاصطناعية والعلية الديناميكية . ولكن المعنى الذى يقصده الطفل من وراء لفظ « لماذا ؟ » حين يطلقه ، وكذلك الملاحظات العرضية كل هذا لم يكن من اليسير أن ندركه ، لولا أننا قمنا شخصيا باستجواب مئات من الأطفال عن هذه الموضوعات بالذات ، حقيقة أن اللغو التلقائى للطفل هو من غير شك أهم من الحوار معه . ولكن فى علم نفس الأطفال لا يمكن أن ندرك حقيقة مكانة اللغو التلقائى من عقلية الأطفال دون أن نقوم بالتمهيد لذلك عن طريق الحوار .

وهذا الكتاب عن خلق الطفل ليس سوى خطوة أولى ونأمل أن يستغله أولئك الذين يعيشون مع الأطفال فيلاحظوا ردودهم التلقائية فيكملوا هذا البناء [1] الذى

---

(١) للاستزادة من دراسة هذا الموضوع اقرأ الكتب الآتية : —

A. Bridges « The Social and Emotional Development of the Pre-School child , 1931 ,

B. Compagne « Development of the child in the later Infancy ».

C. « Handbook of child Psychology » Edited by Carl Murchison. 2nd Edition, Clark University Press, 1933.

بدأناه . هذا ومعرفة خلق الطفل تنير السبيل إلى معرفة خلق الرجل ، فإن أردنا بناء خلقه بناء محكما فليس من سبيل هو خير من دراسة القوانين التي تسيطر على تكوين هذا البناء .

= 1. Anderson G. E. « Methods in child Psychology ».
2. Gesell « Maturation and the Patterning of Behaviour ».
3. V. Jones « Child's Morals ».
Harby M. K. « Enquete sur le Jugement Moral chez les enfans Èqyptiens » Alexandria 1952.
E. Kalafallah M. « Moral Reasoning of the primary child 1936. » in its relation to culture 1936.
F. Lorner « Observation sur le Raisonment chez l'enfant. »
(المترجم) .

⊚⊚⊚⊚⊚⊚⊚⊚⊚⊚⊚⊚⊚

الفصل الأول

قواعد اللعب [1]

تتضمن لعب الأطفال نظاما اجتماعيا يثير الدهشة، فلعبة الكريات [2] (البليات) عند الصبيان مثلا تقوم على نظام مكون من قواعد أي من مجموعة قوانين أو تشريعات خاصة. وعالم النفس الذي تضطره مهنته أن يلم إلماما تاما بهذا القانون الذي نشأ بفعل العادة وأن يستخلص الأخلاق الضمنية التي تقوم وراء هذا القانون — هو نفسه الذي يستطيع أن يقدر الثمرة أو الفائدة العظيمة لهذه القواعد وذلك عن طريق ما يلقاه من عنت في الإلمام التام بالتفاصيل.

فإذا رغبنا في فهم شيء عن خلق الطفل فمن الواضح أنه ينبغي أن نبدأ بتحليل هذه الحقائق، فكل الأخلاق مجموعة من القواعد، وروح الأخلاق كلها نجدها في مدى احترام الفرد لهذه القواعد، وفي هذا يتفق علم النفس التأملي « لكانت ». وعلم الاجتماع « دوركيم » وعلم النفس الفردي « بوفيه »، ولكنها تختلف من الناحية النظرية منذ اللحظة التي يبدأ فيها شرح الطريقة التي يحترم بها العقل هذه القواعد — والذي يعنينا هنا أن نبحث في ميدان علم نفس الأطفال عن تحليل لفظ « كيف ؟ ».

إن القواعد الخلقية التي يتعلم الأطفال احترامها يأتيهم أغلبها من الكبار ومعنى هذا أن هذه القواعد تأتيهم تامة النضج، وغالبا ما يكون هذا النضج على غير أساس من حاجتهم عكس ما كنا نبغي بل يكون قد تم في دائرة الأجيال المتتابعة من الراشدين.

ولكنا إذا انتقلنا إلى الألعاب الاجتماعية البسيطة فإننا ننتقل إلى قواعد نتجت في محيط الأطفال أنفسهم، وليس من المهم أن تكون هذه القواعد خلقية أو غير

---

(١) بالاشتراك مع (Martinez. MM. M. Lambercier. Mme, V. g. Piaget).

(٢) ترجمنا لفظ (billes) الفرنسي بكريات وقد سبق الأستاذ محمد خلف الله في كتابه « الطفل من المهد إلى الرشد » أن ترجمها بلفظ « حصى » ولكننا نفضل « كريات » لمقابلة اللفظ العامي « بلى ».

خلقية ، ونحن كعلماء للنفس يجب أن نتمسك بوجهة النظر التي يوحى بها خلق الاطفال بغض النظر عما يوحيه الضمير الخلق للراشدين . وقواعد لعبة الكريات قد انتقلت ـ وكأنها حقائق خلقية ـ من جيل إلى جيل واحتفظت بكيانها على أساس شعور الأفراد باحترامها . والصغار من الاطفال حين يبدأون اللعب يتدربون بالتدريج على احترام القواعد على أيدى الكبار ، وهم على أية حال يتجهون فى قرارة أنفسهم نحو الفضيلة التي هي الميزة العظمى للكرامة البشرية والتي تقوم على جعله يستخدم استخداما صحيحا القواعد المعتادة للعب . فإذا انتقلنا إلى الكبار وجدنا فى مقدورهم أن ينقحوا القواعد ، فإن لم تكن هذه هى الأخلاق فأين تبدأ الأخلاق إذن ؟ إنها تبدأ من احترام القواعد احتراما كليا أو جزئيا ، ولنترك للاستقصاء الذى نقوم به أن يدرس الحقائق بهذا الترتيب . حقيقة أن ظاهرة لعبة الكريات ليست بدائية للغاية فقبل أن يلعب الطفل مع نظرائه كان لأبويه عليه تأثير فقد خضع منذ ولادته لسلسلة من النظم الاجتماعية وحتى قبل أن يلم باللغة نجده يدرك بعض القواعد . وهذه الظروف كما سنرى تلعب دورا كبيرا فى نضوج قواعد اللعب . ومع ذلك فإن أثر تدخل الكبار يصل إلى أقله فى دائرة نظم اللعب ، فلا غرابة إذن فى أن نعتبر هذه الدائرة إن لم تكن بدائية تماما فإنها على الأقل من بين الأشياء التلقائية للغاية وهى غنية جدا من الناحية التعليمية .

وهناك ظاهرتان يسهل دراستهما بالنسبة لقواعد اللعب : الاولى التدريب على القواعد ونقصد بها الطريقة التي يطبق بها الأطفال تطبيقا حقيقيا هذه القواعد فى سنى حياتهم المختلفة ، والثانية إدراك القواعد أو بمعنى آخر فكرة الأطفال فى خلال أعمارهم المختلفة عن طبيعة قواعد اللعب هذه ، هل هى أشياء إجبارية ومقدسة أم هى أشياء تخضع لاختيارهم ؟ هل هى ذاتية أو غيرية ؟ وغايتنا من هذا الفصل مقارنة هاتين المجموعتين من البحوث فالعلاقة بين التدريب على القواعد وإدراك هذه القواعد هى التي تعيننا على تحديد الطبيعة السيكلوجية للحقائق الخلقية . وثمة كلمة أخرى نرى تسجيلها قبل أن ننتقل إلى تحليل التدريب على القواعد وإدراكها ، إذ لابد أن نلقى نظرة سطحية على المحتويات الفعلية لهذه القواعد أى ينبغى أن نضع أمامنا البحث الاجتماعى للمشكلة ، ولكننا سنقتصر هنا على ما لا يمكن الاستغناء عنه ، فلن نحاول وضع النظم الاجتماعية للعبة الكريات فذلك يدعونا إلى دراسة كيف كانت تزاول هذه اللعبة فى الماضى وكيف يلعبها الأطفال اليوم فى جهات العالم المختلفة (يقوم

أطفال الزنوج فعلا بمزاولة هذه اللعبة) وحتى لو قصرنا بحثنا على سويسرا الفرنسية فإنا نعتقد أن هذا البحث يستغرق بضع سنوات نقضيها فى اكتشاف الاختلافات التى طرأت خلال الأجيال الأخيرة القليلة، فإن كان لدراسة هذا كله أهمية عند علماء الاجتماع فإن قيمته عند علماء النفس تكاد تنعدم ، فكل الذى يهم السيكولوجى — لكى يدرس كيف يتعلم الطفل القواعد — أن يلم بالقواعد الشائعة للعب ، وشبيه بهذه الحالة دراسته اللغة عند الاطفال ، فكل الذى يعنيه أن يدرس اللهجة المستعملة دون أن يتعمق فى دراسة تطور اللهجات ، ولهذا فسنقصر بحثنا على دراسة تحليلية قصيرة لمحتويات اللعبة كما يزاولها الأطفال فى « جنيف» و« نيوشاتل » فى الأحياء التى أجرينا فيها بحثنا .

قواعد لعبة الكريات : هناك ثلاث حقائق ينبغى أن نلاحظها إن رغبنا فى أن نحلل التدريب على قواعد اللعب أو الشعور بها .

الحقيقة الأولى هى أن أطفال الجيل الواحد والحى الواحد مهما كان عددهم صغيراً فإنه لا يمكن أن نجدهم يلعبون الكريات بطريقة موحدة ، ، وإنما نجد طرقا مختلفة لهذه اللعبة ، فهناك لعبة المربع وهى اللعبة التى سيعنينا أمرها بنوع خاص ، نجد فيها المربع مرسوما على الأرض وقد وضع بداخله عدد من الكريات ، وتقوم اللعبة على التصويب نحو هذه الكريات من بعد لاخراجها من هذا المربع . وهناك لعبة « التتابع » وفيها يقوم كل بتصويب كريته نحو كرية الآخر بالتتابع . ولعبة « الثقب » وفيها تجمع الكريات فى ثقب وتدفع إلى الخارج بواسطة كرية ثقيلة وهكذا ... وكل طفل يزاول عادة عدة أنواع من الألعاب وهذه الحقيقة لها أثرها — تبعا لسن الطفل — فى تقوية أو إضعاف اعتقاد الطفل فى قدسية القواعد .

والحقيقة الثانية هى أن اللعبة الواحدة مثل لعبة المربع تختلف باختلاف الزمان والمكان الذى تقوم فيه ، فقد تبين لنا بعد التحقيق أن قواعد هذه اللعبة قد اختلفت فى أحياء نيوشاتل(١) الأربعة التى لايبعد الواحد منها عن الآخر بأكثر من كيلو مترين أو ثلاثة . وهى ليست واحدة فى « جنيف » « ونيوشاتل » بل تختلف فى بعض نواحيها من جهة لأخرى ومن مدرسة إلى مدرسة فى نفس المدينة . كما أثبته

---

(١) Neuchatel, La Caudre, Hauterive et Saint

من عاونونا فى هذا البحث قيام اختلافات من جيل إلى آخر ، ولقد أكد لنا طالب فى العشرين من عمره أن هذه اللعبة لم تعد تسير وفق النظام الذى كانت تسير عليه فى أيامه ، وهذه الاختلافات التى ترجع إلى الزمان والمكان مهمة لأن الأطفال يعلمون بها فى الغالب، فالطفل الذى ينتقل من مدينة إلى أخرى أو من مدرسة إلى مدرسة لابد أن يعرف أن بعض القواعد تقوم فى مكان دون آخر ، وكثيراً مايذكر لنا الطفل أن هذه اللعبة قد لعبها والده بطريقة تختلف عما هى عليه الآن .

والحقيقة الأخيرة يمثلها طفل فى الرابعة عشرة قد ترك اللعب لأنه بدأ يشعر بسموه عن الصغار ، وقد أصبح يضحك أو يتألم لأن عادات جيله تسير نحو الفناء بدلا من أن يحافظ عليها الجيل الحاضر الطموح . وأكثر من ذلك فالكريات على أنواع فهناك الكاسين « Cassine » (كرية من الزجاج بها خطوط ملونة) والكرية الرصاصيه « Plomb » وهى كرية كبيرة وثقيلة من الرصاص إلى آخره . . . كل منها تساوى عددا من الكريات ورمى الكرية معناه أن تصطادها كما أن مس كرية أخرى معناه ضربها .

ثم ننتقل بعد ذلك إلى مجموعة من الاصطلاحات «المقدسة» التى يعلن بها اللاعب أنه سوف يقوم بأعمال معينة والتى تؤخذ على أنها حقيقة مسلم بصحتها ، فإذا تفوه بها اللاعب فإن منافسه لايستطيع أن يوقف قراره ، أما إذا بدأ هو معلنا سلبه هذا الحق بكلمات سوف نتعرض لها فيما بعد فإنه يستطيع أن يمنع العملية التى يخشاها . فمثلا إن أراد أن يبدأ هو اللعب فى ظروف يستطيع فيها أن يكون البادىء فإن الطفل (فى نيوشاتل) يقول لى الأولوية — أما إذا أراد أن يبدأ اللعب من خط اللعب فإنه يقول بكل بساطة « الخط Goche »فإن أراد أن يتقدم أو يتراجع بمسافة تساوى الضعف فإنه يقول « خطان » أما إذا كانت هذه المسافة تساوى مثلين أو ثلاثة أمثال عرض اليد فإنه يقول « شبرين أو ثلاثة ... »

وإذا أراد أن يكون مكانه بالنسبة للمربع على مسافة تساوى المسافة التى يجد فيها نفسه فى لحظة ما ولكن فى اتجاه آخر — حتى يتفادى هجوم خصمه — فإنه يقول « منى » (du mien) أما إذا أراد أن يحرم منافسه هذا الحق فإنه يقول « منك » (du tiens) هذا فى نيوشاتل — أما فى جنيف فإن الأوضاع يعبر عنها بالاصطلاحات « كوم » (دور) وإذا أردت أن تترك دورك فى اللعب فلا تتحرك حتى يتحرك منافسك فإنك تقول (تركت دورى) .

وبمجرد سماع هـذه الاصطلاحات فى مناسباتها التى يحددها النظام المعمول به فإن المنافس يجب أن يخضع لها ، أما إذا أراد الخصم أن يسلب منافسه حقه فإنه ينطق بالاصطلاحات السالبة للحقوق وهى فى نيوشاتل نفس الاصطلاحات مسبوقة بلفظ (ممنوع) فيقول (ممنوع لى) (ممنوع لك) (ممنوع الخط) وهكذا . وبعض الأطفال ممن لا يفهمون معنى المقاطع المضافة لأنها تتصل فى الواقع بأحاديثهم العادية التى يسمعونها قد يضيف لفظ « مرأة » (femme) بدلا من ممنوع (fan) .

وهناك اصطلاحان هامان من الاصطلاحات السالبة للحقوق ينبغى أن نلاحظها إذ أنها شائعة بين أطفال جنيف وهما لفظ (glaine) ، (taumiké) فلو أن لاعبا وضع كرية ثمينة ولكن من العقيق بدلا من الكرية العادية فإن له الحق فى أن يستبدلها بغيرها حين يدرك خطأه ، والمنافس الخائن وحده هو الذى ينتهز الفرصة فيصوب نحو هذه الكرية ويغتنمها لنفسه ، وقد اتفق الأطفال الذين استجوبناهم على اعتبار هذا العمل سرقة . ولكن إذا انتهز الخصم فرصة سهو منافسه فذكر لفظ (taumiké) أو ضعف المقطع الأخير فجعله (taumikémik) فإن اللاعب الساهى ليس له حق استرداد كريته ويصبح شأنها شأن أى كرية عادية أخرى ، ولو اصطادها لاعب فإنه يحصل عليها ولا غبار على عمله من الناحية الأخلاقية ، وهو مثل هام يوضح ما نقصد إليه من أن اصطلاحا يجعل الخطأ مقدساً ويحيل الخيانة إلى عمل مشروع يقره الجميع . وفى هـذا يبدو لأول مرة مثل من أمثلة الشكليه التى تنتمى إلى بعض نواحى خلق الأطفال والتى سوف نتعمق فى طبيعتها حين دراسة المسئولية الموضوعية .

وبنفس الطريقة نجـد أن لفظ (glaine) يجعل الاغتصاب مشروعا فى حالات معينة . فإذا نجح أحد اللاعبين عن طريق الحظ أو المهارة فى كسب كل كريات زميله فإنه مما يعلى من قـدره أن يهب زميـله فرصة اللعب معه فيضع فى المربع الكريات اللازمة لكى يعطى زميله فرصة استرداد قدر من كرياته فإن رفض أن يمنح هـذه الفرصة فإن القانون معه ، ولكن لو أن واحداً من اللاعبين نطق بلفظ (glaine) فإن مجموعة اللاعبين تنقض على البخيل فتلقيه أرضاً وتفرغ جيوبه وتقتسم الغنيمة وعملية النهب هذه تعتبر فى الأحوال العادية غير خلقيـة (ما دامت الكريات التى

حصل عليها اللاعب قد حصل عليها بطريق مشروع) ولكنها تصبح عملا قانونيا بل وعملا عادلا يقره الضمير العام بمجرد نطق لفظ [1]

أما فى نيوشاتل فلم نلاحظ هذين اللفظين (glaire) ، (Taumiké) ولكنا وجدنا كلمة أخرى (Caugane) فإذا كسب أحد اللاعبين كثيرا (كما فى الموقف الذى وضحناه آنفا) فإن زميله المغلوب يجبره على أن يلاعبه أدوارا أخرى بأن ينطق بلفظ (Cougare) (ويظهر أن هذه اللفظة مشتقة من (caoup gagné) « دور مكسوب » كما أن (prems) مشتقة من « أول » (premier) فإذا أراد اللاعب أن يقضى على أثر هذ الالتزام فما عليه إلا أن يقول ممنوع (fan caugaen)

ولعل الدافع لنا إلى تأكيد هذه الخصائص اللغوية أن نتبين من أول الأمر ما فى لعبة الكريات من تعقيد فى قوانينها وقواعدها . وإنه لمن الواضح أن هذه الحقائق يمكن أن نحللها تحليلا أعمق من وجهات نظر أخرى ، فيستطيع الإنسان مثلا أن يدرس السيكلوجية العامة للتقديس والتحريم بالنسبة للطفل ، ويدرس فوق ذلك سيكلوجية اللعب الاجتماعية . ولكن هذه المسائل تخرج عن نطاق[2] بحثنا . ولهذا يحسن أن نعود إلى الموضوع الأساسى الذى يعنينا وهو القواعد نفسها. فلعبة المربع تتألف بالاختصار من وضع عدد قليل من الكريات فى مربع والحصول عليها عن طريق ضربها بكرية خاصة أكبر من الكريات الأخرى ، ولكنا لو تطرقنا إلى التفاصيل فان هذه اللعبة البسيطة تحتوى على سلسلة معقدة من النظم ، ولنتناول هذه السلسلة بالترتيب لعلنا نلم بفكرة بسيط عن ثروتها . (ثراؤها)

فنتناول أولا (شكل اللعب) فنجد أن أحد اللاعبين يقوم برسم المربع ثم يثبت كل فى وضعه فإن كان هناك لاعبان فإن كلا منهما يضع كريتين أو ثلاثا أو أربعا ، أما إن كانوا ثلاثة فإن كلا منهم يضع كريتين ، فإن كانوا أربعة أو أكثر

---

(١) لهذه الكلمة معنى أوسع فهى عند عدد كبير من الأطفال تؤدى معنى أن كل من ينطقها له حق الاستيلاء على كل الكريات الموجودة على الأرض حين تثار مناقشة حول هذه الكريات أو حين ينسى لاعب أن يستولى على نصيبه ، وهى تستعمل بهذا المعنى فى كتاب .

Philippe Nourier «Le Livre de Blaise» (3e ed) ص ٣٥

(٢) بالنسبة للعب الاجتماعية نحن ننتظر طبع كتاب (R. Cousinet) وهو يحتوى على مادة ثمينة جمعها هذا المؤلف خلال بضع سنوات .

فإن كلا منهم يكتفى عادة بوضع كرية واحدة . وأهم ما فى الموضـــوع هو فكرة المساواة فكل يضع من الكريات مثل ما يضعه زميله ، ولكى نصل إلى تحقيق المساواة ينبغي أن نعمل حسابا للقيمة النسبية للكريات فالكرية الرخامية العادية تساوى ثمانى كريات من النوع الرخيص (كرونات) والكرية الرخيصة الصغيرة تقوم بثمان كريات وست عشرة كرية رخيصة وهكذا . . والقيمة مقدرة بدقة وهى تنسب عادة إلى الثمن الذى يدفع عند شرائها من الحانوت القريب — ومع ذلك فإنه إلى جانب العمليات المالية الخاصة فإن بين الأطفال تبادلا كثير الأنواع مما يغير فى القيم المعمول بها .

ثم يبدأ االعب فيتفق على رسم خط على مسافة معينة ومنه يبدأ اللعب وهـــذا الخط يرسم موازيا لأحد جوانب المربع وعلى مسافة منه تتراوح عادة بين متر ومترين ومن هذا الخط يبدأ كل لاعب يطلق قذيفته الأولى (أى يرمى صياده[١] من العقيق اليمان أو العقيق فى المربع) .

ولهذا يبدأ الكل من هذا الخط ، وفى بعض الألعاب عليك أن تعود فى كل دور إلى اللعب من هذا الخط ، ولكن جرت العادة أنه بعـــد المرة الأولى يلعب الإنسان من المكان الذى جرت إليه كريته ، وأحيانا تحدد هـذه القـاعدة بالقول بأن الكرية ينبغى ألا تبعد عن المربع بمسافة أبعد من الخط ، فإذا جرت كريتك مترين بعيدا عن المربع فى أى اتجـاه فإنك تضعها على مسافة متر ونصف متر إن كانت هى المسافة التى يبعدها الخط نفسه .

ولكن قبل أن يبدأ اللعب لا بد أن يختار من يبدؤه ؛ ذلك أن للبادىء فرصة التصويب نحو مربع ملىء بالكريات ، أما الذين يأتى دورهم بعده فى اللعب فلن يجدوا فى المربع سوى ما يتبقى بعده ، ولتعيين اللاعب الأول طرق عديدة ؛ فقد يخطو طفلان كل منهما نحو الآخر وكل منهما يضع نهاية قدمه بجوار الأصبع الأكبر لقدمه الأخرى حتى إذا تقابلا فإن من يضع قدمه على أصبع قدم الآخر فله حق البداية . وأحيانا يتلون بنغمة دينية عبارات مسجوعة أو مقاطع وينسب كل مقطع للاعب ومن يقع عليه المقطع الأخير يكون صاحب الحظ فى البدء باللعب . وزيادة على

---

(١) يقصد بالصياد الكرية الكبيرة التى يستخدمها الطفل فى دفع الكريات الصغيرة .

استخدام هذه العمليات الشائعة فهناك طريقة خاصة بلعبة الكريات فيلقى كل لاعب بصياده نحو الخط أو نحو خط آخر خاص بهذه الغاية ، وصاحب الصياد الذى يستقر قريبا من الخط يبدأ اللعب ، ويليه الآخرون بترتيب قرب صيادهم من هذا الخط ، وآخر من يلعب هو الذى يجرى صياده بعد الخط ، فإذا تعدد من يخرج صيادهم عن هذا الخط فإن آخر اللاعبين هو صاحب أبعد صياد عن هذا الخط .

فإذا تحدد ترتيب اللاعبين على هذا النحو فإن اللعب يبدأ فيقف كل لاعب فى دوره خلف الخط ويقذف صياده فى المربع . وهناك ثلاث طرق لرمى الكرية (صيدها) .

طريقة الصيد (القذف) : وهى عبارة عن قذف الكرية بمؤخر الإبهام ؛ فتوضع الكرية على ظفر الإبهام يسندها السبابة ثم تقذف إلى الأمام .

وطريقة الدحرجة : وفيها يكتفى الطفل بدحرجة كريته على الأرض .

وطريقة الدفع : وتضيف إلى ذلك مد الذراع لمسافة كافية لتحديد الهدف . وطريقة الدفع دائما ممنوعة ويمكن مقارنتها بالطريقة الممنوعة التى يقوم بها بعض لاعبى البليارد غير الماهرين ولذا يقال فى نيوشاتل « ممنوع الدفع » أما فى جنيف فيقال « ممنوع السحب » ، وطريقة الدحرجة ممنوعة أيضا « ممنوع الدحرجة » ولكن قد يحدث ألا يكون هناك مناص منها ، وفى هذه الحالة يعطى لكل من اللاعبين حق المساواة التامة فى اللعب بهذه الطريقة .

ثم يأخذ اللاعبون فى الرمى وفق الخطة التى اتفقوا عليها فإذا أخرج أحد اللاعبين كرية تصبح ملكا له ، أما إذا ظلت فى الداخل فإنه لا يمكن أخذها ، أما إذا وقفت على الخط فإن المتبارين يدرسون الحالة ، أما الكرية التى تقف نصف خارجة فإنها تعتبر خارجة وليس هناك اعتبار آخر .

وهنا أيضا مجموعة من القواعد الإضافية يمكن أن تتحكم فى الحالات المتنازع عليها ؛ فهناك مثلا حالة وقوف الصياد داخل المربع أو عجزه عن الابتعاد عنه مسافة لا تقل عن نصف قطره ، وفى هذه الحالة يوقف صاحبه فهو لا يستطيع اللعب ، ولو أن هذا الصياد أخرجه صياد أحد اللاعبين خارج المربع فإنه يصبح ملكا له حكمه فى ذلك حكم الكريات العادية عدا فى بعض الحالات الخاصة التى يتفق

عليها عند البدء فى اللعب . وأخيرا هناك مشكلات تنتج عن حالات النط فالكرية التى تدفع عن طريق النط قد لاتعتبر مكسوبة ، ومن باب أولى فى حالة الكريات (١) القيمة ، أما فى غير هذه الحالات فإن كل ما يخرج من المربع بصبح ملكالمن أخرجه، وكل الحالات الخاصة التى تبدو فى هذا الاتجاه تقرر على ضوء الانسجام مع القواعد التى توضع إما قبل اللعب أو أثناءه عن طريق الاتفاق التام بين المتبارين .

ثم ننتقل إلى عدد القذفات التى يسمح بها لكل لاعب ، فاللاعب الذى ينجح فى كسب كرية أو أكثر يسمح له بالاستمرار فى اللعب ثانية وهكذا . . . . ما دام مستمرا فى المكسب . ولكن يحدث أحيانا أن يتفق على نظام يقضى بأن يعطى كل لاعب فى الدورة الأولى فرصة واحدة للعب ؛ بمعنى أن لكل لاعب الحق فى لعبة واحدة فى دوره بصرف النظر عن مكسبه أو خسارته . ويرجع هذا بالطبع إلى الاتفاق السابق ، يضاف إلى هذا — وهذه قاعدة أساسية — أن لكل الحق فى ألا يصوب على كريات المربع ، بل إنه يستطيع أن يصيب صياد جاره حتى وهو خارج السور وفى أى وقت من أوقات اللعبة . وطبيعى أن المشكلة الكبرى هى فى التصويب نحو المربع دون أن تكون فى وضع قريب من شركائك ، ولهذا يعزى السبب فى أنه فى حالة تعرض التصويب لأخطاء كثيرة فإنه يسمح لكل أن يقول « أحتفظ بمكانى » فتبقى فى مكانك مالم يسبقك غيرك فيقول « ممنوع الاحتفاظ بالمكان » ؛ ولهذا أيضا يسمح لك بتغيير مكانك بشرط أن تحتفظ بنفس المسافة بينك وبين المربع وبشرط أن تبادر بالقول «من حقى» إلا إذا أضاع عليك منافسك هذا الحق بسبقك بالقول « ليس من حقك » .

وأخيرا هناك سلسلة من القواعد الخاصة تستحق الذكر ويمكن ملاحظتها فى بعض المدن أو المدارس ، فاللاعب الأول الذى يقول « مكان لى » لا يجبر على أن يتخذ مكانه فى إحدى زوايا المربع . وأى لاعب ينجح فى كسب عدد ما من الكريات كالعدد الذى وضعه (كريتان مثلا إن كان قد وضع كريتين فى المربع الخ . . .) يستطيع أن يقول « الدور لى » ومعنى هذا أن يسمح له بأن يبدأ اللعب من الخط فى الدور الثانى وهكذا . . .

---

(١) وهذه يعبر عنها بقولهم (La Reveutte) لا تدخل فى الحساب .

واللعب وقد نظم على هذا النحو بقواعد لا نهاية لها يمكن أن يستمر حتى يخلو المربع . والطفل الذى يحصل على أكبر عدد من الكريات يكون هو الرابح .

الحوار ونتائجه العامة

القواعد التى أتينا عليها بجملة تتضمن حقيقة اجتماعية قائمة بذاتها — مستقلة عن الافراد — فى رأى دوركيم — وهى تنتقل كاللغة من جيل إلى آخر . وهذه المجموعة من العادات من الواضح أنها أكثر أو أقل مرونة ، أما المستحدثات الفردية كما هو الحال فى اللغة فإنها تنجح فقط حين تقابل حاجة عامة وحين تقدس بطريقة جمعية على اعتبار أنها منسجمة مع روح اللعب . ومع أننا ندرك إدراكا تاما الاهتمام المرتبط بالناحية الاجتماعية للمشكلة إلا أننا أثرنا الأسئلة التى سوف ندرسها من زاوية أخرى مختلفة ، واكتفينا بأن نوجه إلى أنفسنا السؤالين الآتيين :

١ — كيف يخضع الأفراد أنفسهم لهذه القواعد ؟ فمثلا كيف يلاحظون القواعد فى كل سن ومستوى من مستويات نموهم العقلى ؟

٢ — وإلى أى حد يصبحون شاعرين بالقواعد ؟ أو بمعنى آخر أى نوع من الإلزام ينتج (دائما بالنسبة لعمر الأطفال) من الإلمام المتزايد بالقواعد .

والحوار على هذا النحو من السهل أن نسير فيـــه ، ففى الجزء الأول يكفى أن نسأل الأطفال (وقد سألنا حوالى ٢٠ ولدا بين الرابعة والثانية عشرة إلى الثالثة عشرة) كيف يلعب كل منهم بالكريات . والمجرب كان يسلك فى حديثه ما يقرب من النحو الآتى ، هنا بعض الكريات ، (والكريات موضوعة على منضدة وبجانبها قطعة من الطباشير) يجب أن تشرحوا لى كيف ألعب ، فحين كنت صغيرا كنت كثيرا ما ألعب وإنى أحب أن ألعب ثانية فلنلعب سويا ، فلتعلمونى القواعد لألعب معكم . فنجد الطفل يرسم المربع ويأخذ لنفسه نصف الكريات ويترك له نصيبه ثم يبدأ اللعب . ومن المهم أن نضع نصب أعيننا كل احتمالات اللعب فنسأل عنها الطفل ومعنى ذلك أن تبتعد عن كل الاقتراحات وكل الذى ينبغى أن تفعله أن تبدو فى حاجة تامة إلى الإرشاد بل وتتعمد أحيانا أن تخطىء حتى يرشدك الطفل دائما عن القواعد . ومن الطبيعى أنه يجب أن تأخـــذ الموضوع جديا طوال فترة اللعب ثم تسأل عمن غلب ؟ ولمـاذا ؟ فإذا لم يبد كل شىء واضحا أعدت اللعب دورا آخر .

ومن الأشياء البالغة الأهمية خلال هذا النصف الأول من الحوار أن تقوم بدورك بكل بساطة وأن تدع الطفل يشعر بتفوقه عليك فى اللعب (ولكن لا تنس أن تبدى فى بعض اللعب من المهارة ما ينبىء أنك لست مطبق الجهل) وهكذا نأخذ الطفل الهوينا والمعلومات التى يعطيها عن طريقته فى اللعب تكون عظيمة القيمة . وكثير من أطفالنا اندمجوا فى اللعب اندماجا جعلهم يعاملوننى وكأنى واحد منهم كما حدث من الطفل « بن » (١٠ سنوات) حين صاح قائلا : « أنت محبوس » حين وقف صيادى فى المربع .

وفى حالة الصغار من الأطفال الذين يجدون صعوبة فى تأليف قواعد اللعب التى يلاحظونها أثناء مزاولة اللعب فخير طريقة أن تجعلهم يلعبون مثنى ، فتبدأ اللعب مع واحد منهم بالطريقة التى شرحناها آنفا ، ثم تسأله أن يقص عليك القواعد التى يعرفها . ثم توجه نفس السؤال إلى الثانى (فى غيبة الأول) . وأخيرا تجمع الاثنين معا وتطلب منهما أن يلعبا معا ، وهذه التجربة المفيدة لا تحتاج إليها فى حالة الكبار من الأطفال فيما عدا الحالات المشكوك فيها .

ثم يأتى القسم الثانى من الحوار الذى يقوم على دراسة الشعور بالقواعد فتبدأ بسؤال الطفل إن كان يستطيع أن يخترع قاعدة وهو عادة يفعل ذلك فى سهولة ويسر . ولكن يجب أن تتأكد من أنها حقيقة قاعدة جديدة وليست أحد الأشياء المتغيرة القائمة مما يكون هذا الطفل بالذات قد عرفها « إنى أريد قاعدة من اختراعك ، قاعدةاخترعتها أنت ولا يعرفهاسواك ، قاعدة .. ويذكر اسم الطفل . فإذا ذكر القاعدة فلتسأله إن كانت هذه القاعدة قد تقيم لعبة جديدة ؟ وهل من الصحيح تلعب هكذا مع رفاقك؟ هل يريدون أن يلعبوا على هذا النحو ؟ . . . فالطفل قد يوافق على هذا الاقتراح أو يعارضه . فإذا وافق فإنك تتبعه بسؤال عما إذا كانت القاعدة الجديدة قاعدة « عادلة » « قاعدة حقيقية » قاعدة كالقواعد الأخرى؟ وتحاول أن تصل إلى البواعث المختلفة التى تدخل فى الإجابة ، أما إذا لم يوافق الطفل على هذا كله فلتسأله عما إذا كانت القاعدة الجديدة يمكن إن عممت أن تكون قاعدة حقيقية « حين تكبر » لو فرضنا أنك بلغت قاعدتك الجديدة لمجموعة من الأطفال فربما يلعبون جميعا على هذا النحو وينسى الكل القواعد القديمة فأى القواعد حينئذ تصبح « العادلة » قواعدك التى عرفها الكل أو القواعد القديمة التى نسيها الكل . ويمكن أن تتغير الصيغ تبعا لمجرى

الحديث ، ولكن النقطة الهامة هى أن نكتشف هل من حق الفرد أن يغير القواعد ؟ وهل القواعد عادلة لأنها شائعة الاستعمال (ولو كانت حديثة العهد) أو لأنها ذات قيمة داخلية ودائمة ؟ فإذا اتضحت لنا هذه النقطة يسهل أن نوجه السؤالين الآتيين :

١ — هل كان الناس يلعبون دائما كما نلعب اليوم ؟ هل كان أبوك يلعب كذلك فى صغره ، وجدك أيضا ، والأطفال فى عصر وليم تل ، نوح ، وآدم وحواء . . . الخ . هل كانوا جميعا يلعبون بالطريقة التى عرضتها على أم بطريقة مختلفة ؟

٢ — ما أصل القواعد ؟ هل هى من اختراع الأطفال أم من وضع الآباء والكبار على العموم ؟

وأحيانا يستحسن البدء بالسؤالين الأخيرين قبل أن نسأل عما إذا كانت القواعد قابلة للتغيير فهذه الطريقة تجنب الثبات ؟ أو على الأقل تغير الاتجاه ، وهكذا تسهل شرح الإجابة . وكل هذا الجزء من الحوار يحتاج أكثر من ذلك إلى أن تتناوله بمنتهى الرفق فالإيحاء سهل الحدوث ، والخوف كبير من القصص الخرافية . ولكن الموضوع الهام هو معرفة الموقف العقلى للطفل ؛ فهل هو يعتقد أن القواعد ذات قيمة صوفية ؟ أو أن قيمتها مستمدة من قرار متفق عليه ؟ . هــــل يخضع لقانون إلهى مفروض عليه من الخارج أم لشعور ذاتى ؟ . هذا هو السؤال الوحيد الذى يعنينا . وطبيعى أن الطفل ليس عنده اعتقادات سابقة عن أصل القواعد ولا دوامها . فآراؤه فى هذا الموضوع إذن ليست إلا مجرد دلالات على موقفه الأساسى وهذه الحقيقة ينبغى أن نلاحظها طول فترة الحوار .

والنتائج التى حصلنا عليها من هــــذا الحوار ذى الوجهين والتى سوف نختبرها بالتفصيل فيما بعد يمكن إجمالها فيما يلى :

فمن ناحية تطبيق القواعد يمكن أن نميز أربع مراحل :

١ — المرحلة الأولى : تتميز بأنها حركية وفردية ، فالطفل يتناول الكريات بوحى من رغباته وعاداته الحركية ، وهذا يؤدى إلى تكوين قواعد مقدسة تزداد أو تنقص ، ولكن لما كان اللعب لا زال فرديا خالصا فإن الإنسان يستطيع أن يتحدث عن القواعد الحركية فقط لا عن قواعد جمعية حقيقية .

٢ — أما المرحلة الثانية : فهى التى يمكن أن نسميها مرحلة ذاتية المركز للأسباب الآتية : فهذه المرحلة تبدأ من اللحظة التى يأخذ فيها الطفل من الخارج أنواعا من

القواعد المقننة وهى المرحله الواقعة بين الثانية والخامسة ، ومع أن الطفل يقلد هذا المثال إلا أنه لازال يلعب إما بمفرده دون أن يعنيه البحث عن زملاء للعب ، أوقد يلعب مع الآخرين دون أن يعنى بالكسب ، وعلى هـذا فليس هناك ما يدعوه إلى توحيد أنواع اللعب المختلفة . وبعبارة أخرى فإن الأطفال فى هذه المرحلة حتى ولو لعبوا معا فكل منهم يلعب بمفرده « بكرياته » (فالكل قد يكسب فى وقت واحد) دون أن يعنى بتقنين القواعد . وهذا السلوك الثنائى الذى يشمل تقيد الآخرين مع استخدام الأمثلة التى أخذها عنهم استخداما فرديا خالصا هو الذى نعنيه بالاصطلاح مركزى الذات .

٣ — ثم ننتقل إلى المرحلة الثالثة التى تظهر بين السابعة والثامنة والتى يطلق عليها « التعاون فى الظاهر » فكل لاعب يجتهد فى أن يكسب ، ولذا يعنون بمسألة القيود المتبادلة وتوحيد القواعد ، ولكن بينما قد يصلون إلى اتفاقات معينة أثناء لعبة ما فإن الاراء المتصلة بالقواعد فى جملتها لا زالت غامضة ، وبتعبير آخر فإن أطفال السابعة والثامنة الذين ينتمون إلى فصل واحـد من فصول المدرسة وهم لهذا يلعبون معا باستمرار إن سئلوا متفرقين فإن إجاباتهم نجدها متباينة بل ومتناقضة فيما يتعلق بالقواعد المرعية فى لعبة الكريات .

٤ — وأخيراً فيما بين الحادية عشرة والثانية عشرة تظهر مرحلة رابعـة وهى مرحلة تقنين قواعد اللعب . وهذا التقنين قد أصبح يتناول التفاصيل الدقيقة لخطوات اللعب ، كما أن قانون اللعب المتبع قد أصبح معروفا لدى المجتمع كله . فهناك اتفاق ملحوظ فى المعلومات التى أدلى بها أطفال العاشرة إلى الثانيـة عشرة ممن ينتمون إلى فصل واحـد من فصول المدرسة حين سألناهم عن قواعد اللعب والتغيرات التى يمكن إدخالها عليها ، وهذه المراحل ينبغى أن نعطيها حقها من التقدير فلا نزيد فى تقديرها ولا ننقص ، ومن الواضح أن الدراسة تضطرنا إلى تقسيم حياة الأطفال إلى مراحل حسب عمرهم الزمنى ، أما الحقائق الخاصة بها فهى سلسلة مستمرة لا يمكن تجزئتهـا ، وأكثر من ذلك فهذه الوحـدة المستمرة ليست محدودة المميزات ، واتجاهها العـام لا يمكن أن نلاحظه إلا عن طريق عمل رسم كروكى للمادة مع إهمال الذبذبات البسيطة التى تؤدى إلى تعقيدات فى تفاصيلها ، فإن عشرة أطفال مختارين اعتباطا ربما لا يؤيدون فكرة التطور المستمر الذى يظهر بالتدريج من الحوار الذى دار بيننا وبين مئات الحالات التى اختبرناها فى جنيف ونيو شاتل .

فإذا عدنا الآن إلى موضوع الشعور بالقواعد فإنا نجد تطورا قد يكون أكثر خداعا فى تفاصيله ، ولكنه لا يقل ظهورا لو انا نظرنا إليه نظرة واسعة . ويمكننا توضيح ذلك لو قلنا إن التطور يسير فى ثلاث مراحل تبدأ الثانية منها أثناء مرحلة مركزية الذات وتنتهى حوالى منتصف مرحلة التعاون فى الظاهر (٩ — ١٠) أما الثالثة فتشمل الجزء الباقى من مرحلة التعاون هـذه وكل المرحلة التى تتميز بتقنين القواعد .

ففى المرحلة الأولى نجد القواعد ليست إجبارية بطبيعتها إما لأنها حركية خاصة أو (عند بداية مرحلة مركزية الذات) لأنها مأخوذة لاشعوريا على علاتها باعتبارها أمثلة ذات أهمية أكثر منها حقائق إجبارية .

وفى المرحلة الثانية (أواخر مرحلة مركزية الذات والنصف الأول من مرحلة التعاون فى الظاهر) فإن القواعد تعتبر مقدسة لا يمكن مسها ، لقد جاءت من البالغين وهى مستمرة إلى الأبد وكل اقتراح بتغيير يراه الطفل إثما .

وأخيراً فى المرحلة الثالثة تعتبر القواعد قانونا قد نتج من اتفاق متبادل يجب أن يحترمه كل من أراد أن يكون مطيعا ، ولكن يمكن تغييره لو وفقت إلى ضم الرأى العـام إلى جانب إجابتك .

والارتباط بين المراحل الثلاث لتطور الشعور بالقواعد والمراحـل الأربع لتطبيق القواعد هو بالطبع ارتباط إحصائى وهو لهذا غير ناضج . ومع ذلك فإنا نستطيع إجمالا أن نقول : إن العلاقة تبدو غير قابلة للطعن ، فالقانون الجمعى هو أول الأمر شىء خارجى عن الفرد فهو إذن مقدس عنده ، فإذا تملكه تدريجيا فإنه يصل إلى الحد الذى يجعله يعتبره نتيجة اتفاق متبادل . ومن جهة التطبيق الفعلى فمن الطبيعى أن تقديس القوانين يجب أن يكون مصحوبا بمعرفة جزئية لعناصرها وتطبيق محتوياتها ، أما الاحترام المعقول المتزن فيكون مصحوبا بتطبيق فعلى لكل قاعدة بتفاصيلها . وعلى هذا فيظهر أن هناك نوعين من الاحترام للقواعد يرتبطان بهذين النوعين من السلوك الاجتماعى . وهـذه النتيجة جديرة بالبحث الدقيق ، إذ لو كانت صحيحة فإنها تصبح ذات قيمة عظمى فى تحليل أخلاق الأطفال ، فيستطيع الإنسان أن يرى مرة واحدة كل ما توحى به بالنسبة للعلاقة بين الطفل والرجل البالغ لنأخذ مثلا ظاهرة عدم خضوع الطفل لوالديه ومعلميه فى نفس الوقت الذى يحترم فيه الأوامر التى يتلقاها

وفى الوقت الذى تبلغ فيه قابليته للتعلم درجة خارقة للعادة . ألا يمكن أن نعزو هذا إلى تعقد المواقف التى نلاحظها أثناء مرحلة مركزية الذات والتى تجمع بطريقة متناقضة بين ظاهرة عدم ثبات تطبيق القواعد وبين موقف التقديس نحو هذه القواعد. وهلا يمكن أن يعطينا التعاون بين البالغين والأطفال — إلى الحد الذى نعرفه وإلى الحد الذى يسهله التعاون بين الأطفال أنفسهم — المنفذ الذى تنفذ منه إلى داخلية الأوامر إلى ذاتية الشعور الخلقى ، ولهذا فلا بأس من إضاعة الوقت فى تحليل قواعد اللعب لأننا هنا أمام طريقة سهلة ، ولهذا فهى أكثر ضمانا من مجرد الحوار مع الأطفال عن قصص صغيرة وهى الطريقة التى سوف نصطنعها فى الجزء الأخير من هذا الكتاب.

تطبيق القواعد :

١ — المرحلتان الأوليان:

لا داعى لأن نطيل فى المرحلة الأولى فهى لا ترتبط بموضوعنا ارتباطا مباشرا ، وفى الوقت نفسه من المهم أن نعرف : هل القواعد التى تظهر فى الوجود سابقة لأى تعاون بين الأطفال هى من نفس نوع القواعد الجمعية ؟

والآن دعنا نعطى طفلا فى شهره الثالث أو الرابع ملء قبضة من الكريات وليكن عددها عشرا ولنلاحظ ردود أفعاله .

« جاكلين » قد وضعت الكريات فى يدها ونظرت إليها مندهشة (فهذه أول مرة تراها) ثم تركتها تسقط على السجادة ، وبعد ذلك وضعتها فى ثقب « هل هى حيوانات ؟ لا . وهل هى كرات ؟ نعم » . ثم عادت فوضعتها على السجادة وتركتها تسقط من علو معين ، وجلست على السجادة ومدت ساقيها وقذفت بالكريات أمامها بضعة بوصات ، ولكنها عادت فالتقطتها ووضعتها على الكرسى وفى نفس الثقب الذى كانت قد وضعتها فيه من قبل (فى الكرسى « زراير » أحدثت فيه منخفضات) ثم جمعت الكريات وجعلتها تسقط معا ، ثم واحدة ، بعد الأخرى . وبعد ذلك وضعتها فى الكرسى أولا فى نفس المكان ، ثم فى الثقوب الأخرى ، ثم كومتها على شكل هرم « ما هى الكريات ؟ » « ماذا تظنين ؟ » ثم وضعتها على الأرض ، ثم أرجعتها على

الكرسى فى نفس الثقوب ، ثم ذهبنا معا إلى الشرفة فتركت الكريات تسقط من عل لكى تنط .

وفى الأيام التالية نجد جاكلين(Jàceuline) تضع الكريات ثانية على الكراسى و (الفوتيلات) أو تضعها فى قدر الطبخ الصغير الذى تملكه وقد تكتفى بتكرار السلوك الذى وصفناه من قبل .

وهنا ثلاث ملاحظات ينبغى أن نلفت النظر اليها عن مثل هذه الحقائق : الاولى هى الحاجة إلى الاستمرار والتوجيه فى تتابع السلوك ، فالطفل من غير شك يجتهد أولا وقبـــل كل شىء فى فهم طبيعة الكريات ويخضع طريقتها الحركية للحقائق الجديدة عنده ، ولهذا يعزى قيامه بالتجارب الواحدة بعد الأخرى ، رمى الكريات وتكويمها على شكل أهرام أو عشش ، أو تركها تسقط ، أو جعلها تنط .. إلى آخره ... ولكنه بمجرد أن تمر به لحظات الدهشة الأولى فإن اللعبة تصبح غير مناسبة أو على الأقل مجرد هواية وقتية ، وبتوالى الأيام حين يتخذ الطفل عملية طبخ الغذاء لعبة له فإن الكريات تقوم بوظيفة الطعام الذى يطبخ فى القدر . حتى إذ وصل الطفل إلى مرحلة الاهتمام بالتقسيم والترتيب فإنه يكون الكريات فى ثقوب المقعد وهكذا ... فليس فى الطريقة العامة للعبة أية قواعد .

والملاحظة الثانية أن هناك نظاما معينا من التفاصيل ، فيمكن أن نلاحظ السرعة التى تتحول بها بعض تصرفات معينة فتصبح منظمة بل وإلزامية. فعملية جمع الكريات فى ثقب المقعد فى أول الامر مجرد تجربة ، ولكنها سرعان ما تصبح حركة منتظمة تقوم على إدراك الكريات ، وبعد بضعة أيام تصبح مجرد التزام وإن كان الطفل لازال يقوم بها بشىء من الاهتمام مجرد من بذل أى جهد جديد للتوافق .

والملاحظة الثالثة أنه يجب أن نعنى بملاحظة الرمزية (١) التى سرعان ما تطغى على السلوك الحركى للطفل ، وهذه الرموز من غير شك تستخدم فى اللعب أكثر منها فى التفكير ولكنها تشمل درجة محدودة من الخيال فالكريات طعام يطبخ أو بيض

---

(١) نحن نستخدم لفظ « رمز » بالمعنى الذى يقابل لفظ «دليل» : فالدليل تعسفى على حين أن الرمز له باعث . وهذا هو المعنى الذى يقصده فرويد من التفكير الرمزى .

يوضع فى العش إلى آخره . . فإذا تحقق هذا فإن قواعد اللعب يمكن اعتبارها مشتقة إما من الالتزامات التى تشبه ذلك الذى خبرناه أو من الرمزية التى أصبحت جمعية ، ولندرس باختصار الأسس الفطرية لهذا السلوك الحركى وغايته النهائية :

نستطيع — بالطريقة التراجعية — أن نقول إن كلا من الالتزامات والرموز يبدو أنه يوجد فى حالات الذكاء الحركى السابقة للألفاظ ؛ فالطفل وعمره بين خمسة شهور وثمانية إن عرضت عليه شيئا جديدا يستجيب له برد فعل مزدوج ؛ فهو يلائم بين نفسه وبين الشىء الجديد ، ويمتص الشىء الجديد فيضيفه إلى مجموعة الأشياء الحركية التى ألم بها من قبل ، فلو أنك أعطيت طفلا كرية فإنه يختبر سطحها ومتانتها ولكنه فى الوقت نفسه يستخدمها كشىء يقبض عليه ويرضعه ويحكه فى مهده وهكذا . . . وهذا الامتصاص لكل شىء جديد بالنسبة للأشياء الحركية القائمة عنده يمكن أن نعتبره الخطوة الأولى للأفعال الإلزامية والرموز ويكون أقوى — على الأقل منذ اللحظة التى حصل فيها الامتصاص — من التوافق العقلى نفسه .

وبالنسبة الأفعال الإلزامية نجد أننا نصطدم بالحقيقة الآتية : وهى أن الطفل حوالى الشهر الثامن أو العاشر من عمره نجد كل أفعاله الحركية — بصرف النظر عن لحظات التوافق بالمعنى الحقيقى — تؤدى إلى ظهور نوع من الوظيفية يشعر فيها الطفل بلذة كاللذة التى يجدها فى اللعب تماما . فالطفلة « جاكلين » بعد أن يصبح من عاداتها أن تلمس بوجهها ذقن والدها وتمسح أنفه وتستنشق بعمق ، نجدها قد بدأت تنظر إلى هذا الالتزام وكأنه نوع من المزاح فتمسح أنفها وتستنشق فى عمق لمجرد تصورها وجود صلة بين وجهها ووجه شخص آخر ، ولكنها تقوم بهذا كله دون أن تعبر عن أى تعاطف خاص كما فى الحالة السابقة ، وهكذا ينتقل هذا الفعل من كونه واقعيا مندمجا فى توافق عاطفى إلى أن يصبح التزاما ويقوم بوظيفة اللعب[1] فحسب .

ونجد أيضا أن جاكلين حين تستحم تعنى بمسح شعرها « والطبطبة » على الماء ، ثم تكرر العملية فتمس شعرها وتمس الماء بالتناوب . وفى أثناء الأيام القليلة التالية نجد العملية قد أصبحت إلزامية لدرجة أنها لا يمكن أن تمس سطح الماء بيدها دون

---

(١) العمر الزمنى ١٠ شهور .

أن تقوم بعمل حركة مس شعرها . وهذا الإلزام لا يمكن أن نعتبره بحال من الأحوال حركة أوتوماتيكية ، وإنما هى لعبة تسليها بانتظامها التام ، وكل من يشرف على طفل فى الشهر العاشر من عمره أو الثانى عشر يلاحظ هذه الالتزامات التى تبين بالتأكيد قواعد اللعب المستقلة .

أما من ناحية الرموز فإنها تظهر حوالى نهاية العام الأول كنتيجة للأفعال الإلزامية ؛ فإن عادة تكرار إيماءة معينة بطريق الالزام تؤدى تدريجيا إلى الشعور « بالايماء » وطريقة الالزام التى يتبعها الطفل فى الذهاب إلى مضجعه لينام مثلا (يضع رأسه وينظم زاوية المخدة عن طريق العمليات العديدة التى يقوم بها كل طفل) سوف تستخدم إن قريبا أو بعيدا « فى الفضاء » . وابتسامة الطفل حين يغمض عينيه أثناء قيامه بهذا الالتزام تكفى للدلالة على شعوره « بالادعاء » أنه ذاهب للنوم . فهنا فعلا رمز ولكنه رمز « تخيلى » وأخيرا حين تضاف اللغة والتخيل إلى الذكاء الحركى يصبح الرمز موضوعا للتفكير ، فالطفل الذى يدفع الصندوق قائلا « قف قف » يتخيل حركة الصندوق فيمتصها مع حركة السيارة وهكذا نظهر الرمزية بكل وضوح .

فإذا كان الأمر كذلك فعلينا أن نبحث بين الالتزامات والرموز عن أصل القواعد الفعلية للعب . فهل يمكن أن تكون لعبة الكريات مع ما تشتمل عليه من تعقيدات غير محدودة سواء من جهة القواعد الفعلية أو من ناحية كل ما يتصل بالنظام اللفظى والحركى للعلامات التى تستخدمها — هل يمكن أن نعتبر هذه اللعبة كنتيجة لمجموعة من الالتزامات والرموز الفردية ؟ نحن لا نستطيع أن نوافق على هذا الرأى ، إذ أننا نعتقد بأن الإلزام الفردى والرمز الفردى يكون الأساس الذى تقوم عليه القواعد والدلالات الجمعية ، فهو ضرورى لها ولكنه لا يكفى لتكوينها ، فهناك شيء أكثر من القاعدة الجمعية فى القاعدة الحركية أو الالتزام الفردى ، كما أن هناك شيئا فى الدلالة أكثر من الرمز .

أما بالنسبة للقاعدة الحركية أو الإلزامية فليس من شك فى أنها تشتمل على عنصر مشترك بين القواعد فى معناها العادى ، وهو الشعور بالانتظام ، فإذا رأينا السرور البادى على طفل فى شهره العاشر إلى الثانى عشر أو على طفل فى عامه الثانى أو الثالث حين يقوم بتقليد سلوك بكل تفاصيله ، والدقة فى الانتباه التى يلاحظ بها النظام

الصحيح لهذه العمليات فإننا لانستطيع أن نسلم بما قاله بيلر (Bühler) عن فكرة الـ Regelbewussien . ولكن يجب أن نميز بعناية بين السلوك الذى يتضمن مجرد السرور من الانتظام ، والسلوك يتضمن عنصرا من الالتزام ، فهذا الشعور الالتزامى هو الذى يبدو لنا كما بدا لدوركيم (١) وبوفيه (٢) أنه هو الذى يميز بين القاعدة بمعناها الصحيح والقاعدة على اعتبارها مجرد انتظام .

والآن نجد أن هذا العنصر من الالتزام — أو إن شئنا أن نقصر بحثنا على موضوع تطبيق قواعد اللعب — هذا العنصر من الطاعة يقوم بمجرد قيام مجتمع ولو من فردين على الأقل . وهو يظهر بمجرد فرض إلزام على طفل من الراشدين أو الرؤساء الذين يجلهم (بوفيه) ويمكننا أن نضيف إلى ذلك فنقول : إنه بمجرد قيام إلزام كنتيجة لاشتراك طفلين فإنه يتكون فى عقل الشخص سلوك جديد هو الذى نعنيه بلفظ قاعدة . وهذا السلوك قد يختلف تبعا لنوع الاحترام الذى يسود (احترام للرؤساء أو احترام متبادل) ولكنه فى جميع الحالات يتداخل مع عنصر الاستكانة الذى لم يكن متضمنا فى الإلزام الخالص البسيط .

والواقع أن هناك درجات من الاختلاف بين النظام البسيط الذى يكتشفه الفرد وبين القاعدة التى تخضع لها مجموعة اجتماعية . وعلى هـــذا فإنا نجد أنه أثناء مرحلة مركزية الذات يمكننا أن نلاحظ سلسلة متصلة من الحالات التى يستخدم فيها الطفل القاعدة كمجرد إلزام يمكن أن تتحول أو تتهذب تبعاً لرغبته ، بينما هو فى الوقت نفسه يحاول أن يخضع للقوانين العامة . وبالمثل نجد الطفل حين يستطيع استخدام اللغة وإدراك المعنويات والكلمات يحتفظ فى بعض مواقفه بظاهرة إضافة كثير من خصائص المركزية فى التفكير ، بل وببعض الطرق الخاصة بالرمزية واللعب . ولهذا نجده تحت تأثير القواعد التى فرضت عليه يستمر لفترة طويلة يخترع (بكل معنى الكلمة) فى حالة القرارات الشخصية . ولكن هذا الاستمرار الحقيقى بين الإلزام والقاعدة ليس معناه أنه لا يتضمن فرقاً فى الكيف بين النوعين من السلوك .

---

(١) L'Education Morale

(٢) « Les Conditions de l'obligation de la conscience » Année , Psychol , 1912.

والآن لا داعى لأن نسبق البحث فنذكر ما ســـوف نقوله فى موضوع تحليل الشعور بالقواعد ولكنا نعود إلى موضوع الإلزام . فالإلزام الفردى ينمو بطبيعته — على النحو الذى شرحناه — نحو الرمزية المعقدة قليلا أو كثيراً ، فهل نستطيع أن نعتبر هذه الرمزية هى نقطة البداية لهذا النظام من الدلالات اللفظية الحركية الإجبارية التى تربط بقواعد أى لعبة جمعية ؟ بالنسبة للمشكلة السابقة ، نحن نعتقد أن الرمز ضرورى ولكنه ليس دليلا كافيا على ظهور الدلالات ، فهذه الدلالة عامة ومعنوية (استبدادية) أما الرمز ففردى وله باعث ، فإذا كانت الدلالة تلى الرمز فإن المجموعة والحالة هذه يجب أن تزيح عن خيال الفرد كل خياله الشخصى وتحل محله خيالا عاماً وإجبارياً يتفق مع قانون القواعدنفسها .

وهنا ملاحظة تبين البعد الشاسع بين الإلزامات الفردية والرموز وبين القواعد والدلالات ، وإن كانت تتجه نحو هذه الحقائق كلما قام التعاون بين الأطفال .

« جاكلين » (بعد الملاحظة التى أبدتها من قبل) تلعب مع « جاك » (عامان وأحد عشر شهراً وخمسة عشر يوماً) وقد رأى الكريات لأول مرة .

١ — أخذ « جاك » الكريات وتركها تسقط من عل واحدة بعد الأخرى ، ثم التقطها وانصرف .

٢ — جاك وضعها بنظام على الأرض فى ثقب وقال : « إنى أصـــنع عشاً صغيراً » .

— جاكلين أخذت واحدة وزرعتها فى الأرض من باب التقليد .

٣ — أخذ جاك أيضاً واحدة وأهال عليهـا التراب ثم رفعه عنها وكرر ذلك ثانية ، ثم أخذ كريتين دفعة واحدة ودفنهما ثم أخذ ٣ ، ٤ ، ٥ حتى ٦ وكان يزيد العدد بانتظام واحدة فى كل مرة ، وقد قلدته جاكلين فبدأت بوضع واحدة على الأرض وغطتها بكومة من الطين ، ثم اثنتين فثلاث بشكل عشوائى دون أن تتبع نظاماً فى الزيادة .

٤ — وضع جاك الكريات كلها على شكل كومة ثم وضع كرة من المطاط بجانبها وأخذ يقول « هذه كرة ماما وتلك كريات الأطفال » .

٥ — ثم كومها ثانية وغطاها بتراب حفره وسوى الأرض ، أما جاكلين فقد

قلدته ولكنها استخدمت كرية واحدة فغطتها دون تسوية وأضافت إلى ذلك قولها « أنها فقدت » ثم حفرت باحثة عنها وأعادت الكرة عدة مرات .

هذا المثال يوضح لنا تماماً كيف أن عناصر الخيال عند الفرد أو الرمزية تبقى دون اتصال ، فإذا بدأت اللعبة تستغل ناحية خيالية فإن كل طفل يستغل صوره المحبوبة دون أن يعنى بأى ناحية أخرى ، كما أنه يلاحظ أن الخطط الإلزامية التى يسير عليها بالتوالى تخلو تماماً من أى توجيه عام ، ولكن بمجرد قيام تقليد متبادل نبدأ نجد القاعدة . فكل طفل يجتهد أن يدفن كرياته بنفس الطريقة التى يتبعها الطفل الآخر بشكل عام وإن اختلفت درجة الإتقان . وفى الوصول إلى هذه الناحية تقودنا الملاحظة إلى مرحلة « مركزية الذات » التى يتعلم فيها الطفل قواعد الناس ولكنه يزاولها تبعاً لهواه .

ويمكننا أن نلخص هذا التحليل للمرحلة الأولى بأن نكرر ما سبق أن قلناه وهو أن القواعد لا تقوم قبل أن يصبح اللعب شائعاً . حقيقة أنه يقوم شىء من النظام والالتزام ولكن هذه الالتزامات هى من عمل الفرد فلا تستدعى الخضوع لشىء أقوى من الذات وهذا الخضوع هو الدليل على ظهور القاعدة .

المرحلة الثانية هى مرحلة « مركزية الذات » . فى دراسة مزاولة اللعب سوف نستغل فكرة سبق أن استخدمناها فى مناسبات سابقة فى الصفات التى أضفيناها على السلوك العقلى ، وهذه الظاهرة لها نفس النظام فى الحالتين فمركزية الذات تبدو لنا كحالة من حالات السلوك وسطاً بين السلوك الفردى الخالص والسلوك الاجتماعى ، فعن طريق التقليد واللغة وعن طريق المحتويات العامة لتفكير الكبار التى تؤثر على عقول الأطفال — بمجرد أن يتيسر قيام الاتصال اللفظى بينهم — نجد أن الطفل يبدأ يتجه نحو الاجتماعية بمعناها المحدود منذ نهاية عامه الأول . ولكن طبيعة العلاقات التى تقوم بين الطفل ومن يحيط به من الكبار تمنع هذه الاجتماعية فترة ما من الوصول إلى حالة التوازن التى تساعد على نمو العقل ، ونعنى بذلك حالة التعاون التى يستطيع فيها الافراد المتساوون أن يلزموا أنفسهم نوعا من الضبط المتبادل وهذا يؤدى إلى الموضوعية . وبمعنى آخر فإن طبيعة العلاقة بين الطفل والراشد تجعل الطفل بعيداً وتفكيره منعزلا ، فبينما نعتقد أنه يشارك فى وجهة النظر العالمية مشاركة واسعة إذا به لا يزال فى الواقع محبوساً داخل وجهة نظره هو . والرباط الاجتماعى

ذاته الذى يربط الطفل ربطاً محكماً كما يبدو من الخارج بتضمن حالة مركزية عقلية لا شعورية تسودها فيما بعد حالة « مركزية الذات » التلقائية الخالصة التى نجدها فى كل شعور بدائى .

وبالمثل بالنسبة لقواعد اللعب يمكننا بسهولة أن نرى هذا الرأى ويوافقنا على ذلك علماء[1] أعظم منا شأناً ، ممن أشاروا إلى أن بداية لعب الاطفال تتميز بمرحلة طويلة من مركزية الذات ، حين نجد الطفل وقد ساده من جهة مجموعة من القواعد والأمثلة المفروضة عليه من الخارج ولكنه من جهة أخرى قد عجز عن أن يضع نفسه فى مستوى المساواة بالنسبة لمن هم أكبر منه ، لهذا نجده دون أن يشعر بعزلته يستخدم كل ما ينجح فى امتصاصه من الحقائق الاجتماعية المحيطة به لسد حاجياته الخاصة ، فإن انتقلنا إلى لعبة الكريات نجد الطفل بين الثالثة والخامسة يكتشف — بتأثير من يلعب معهم من الأطفال — أنه لكى يلعب هذه اللعبة يجب أن يبحث عن مربع ، ويضع فيه الكريات ، ويجتهد فى إخراج الكريات بضربها بكرية أخرى ، وأن يبدأ من خط يرسم قبل اللعب وهكذا . . . ولكنه يقلد ما يلاحظ ، ويعتقد اعتقاداً تاماً أنه يلعب كالآخرين . وهو نجده فى الوقت نفسه لا يفكر فى أول الأمر فى شىء غير أن يستغل هذه المعارف الجديدة لصالحه هو ، فهو يلعب بأسلوبه الفردى وإن كانت المادة التى يلعب بها مادة اجتماعية وهذه هى مركزية الذات .

وننتقل إلى تحليل حقائق هذه الحالة .

مار (Mar)[2] (٦) سنوات يقبض على الكريات التى نعطيها له ودون أن يعنى برسم مربع نجده يكومها ويبدأ يصوب نحو الكومة ونجده يحرك الكريات التى وضعها ويضعها بجانب بعضها دون التزام أى طريقة « هل تلعب دائماً هكذا ؟ » فى الشارع ترسم مربعا إذن اتبع ما يعملونه فى الشارع — إنى أعمل مربعا (وأخذ يرسم المربع) ويضع الكريات داخله ، وبدأ يلعب ثانية ثم أخذت ألعب معه مقلداً كل حركة من

---

(١) وقد لحظ شترن فى كتابه ص ١٤٧ــ٢٨٨ . (Psychol. der frunhen Rindheit) 4e ed. (وقد ترجم الإنجليزية بعنوان) Psychology of Early childhood. اتفاق المراحل التى وضعناها عن طريق أحاديث الأطفال على مراحله التى وضعها على أساس اللعب .

(٢) الأرقام بين قوسين تبين عمر الطفل الزمنى .

حركاته . «من الذى كسب ؟ كلانا كسب» ولكن من الذى كسب أكثر ؟ (لا يستطيع مار أن يفهم) .

بوم (Baum) (٦½ سنة) بدأ برسم المربع ووضع فيه ثلاث كريات ثم أضاف قائلا « أحيانا نضع ٤ أو ٣ أو ٥ لا . ليس ٥ ولكن أحيانا ٦ أو ٨ » « من يبدأ حين تلعب مع الأولاد ؟ » « أحيانا أنا وأحيانا واحد غيرى » أليس هناك طريقة لمعرفة من يبدأ اللعب ؟ « لا » . . هل تعرف ما هو خط اللعب ؟ » « لا » . مجرى الحديث يوضح أنه لا يعرف شيئا عن خط اللعب ويظن أن معناه لعبة أخرى « أينا يبدأ اللعب ؟ » « أنت » ولماذا ؟ « لأنى أريد أن أعرف كيف تلعب » ثم لعبنا فترة سألته بعدها عمن كسب ؟ « الذى يصيب الكريات طبعاً هو أن يكسب فمن الذى كسب ؟ » « أنا ثم أنت » ثم نظمت الكريات فأخذت أربعة وأخذ هو اثنتين «من كسب ؟» « أنا ثم أنت » . ثم بدأنا ثانية فأخذ هو اثنتين ولم آخذ أنا شيئا « من الذى كسب ؟ » « أنا ثم أنا وقد خسرت أنت » .

(Loeff) لويف (٦ سنوات) وهو دائما يدعى أنه يلعب مع ماى الذى سوف نتحدث عنه فيما بعد ، وهو لا يعرف كيف يرسم المربع ، ولا خط اللعب فبدأ مباشرة يصوب نحو الكريات المتجمعة على شكل كومة ويلعب دون توقف أو اهتمام بنا (هل كسبت ؟) « لا أعرف أظن أنى كسبت » — ولماذا « لأنى قذفت الكريات » وأنا « نعم لأنك قذفتها » .

(Desarz) ديزارس (٦ سنوات) (هل تلعب كثيرا ؟) (نعم) (مع من؟) (مع نفسى) هل تفضل اللعب وحدك ؟ (لاداعى لاثنين) (أيمكن أن تلعب منفرداً ؟) لجمع الكريات ، ثم شكل كومة ، بدون عمل مربع وأخذ يصوب نحوها .

والآن ننتقل إلى دراسة حالة طفلين اعتاداً اللعب معا وهما يسكنان فى منزل واحد لنرى وجهة نظرهما أما أحدهما ويدعى ماى (Mae) فهو خير من يمثل المرحلة الحاضرة ، وأما الآخر (ويد Wid) فهو على حافة هذه المرحلة والمرحلة التالية . وتحليل هذه الحالات سوف يعطينا أحسن النتائج لأن الطفلين موضوع الدراسة ليسا مبتدئين فى اللعب .

ماى (Mae) (٦ سنوات) ، ويد (Wid) (٧ سنوات) يقولان إنهما دائماً يلعبان معاً ، ويذكر لنا ماى أنهما لعبا بالأمس ، وقد بدأ نا نختبرماى بأنفسنا، لقد كوم كرياته فى زاوية دون أن يعدها ولا يعترف بأنه قد رسم مربعا من قبل ، ثم عاد فصحح ما قال وأكد أنه دائماً يفعل هكذا .

(أنت وويد حين تلعبان أيكما يبدأ اللعب ؟) .

(يلقى أحدنا صياده ويجتهد الآخر فى أن يصيبه فإن أصابه بدأ) .

ثم أخذ ماى (Mae) يرينا مم تتكون اللعبة ، فألقى صياده دون أن يراعى المسافة ولا طريقة اللعب ، فلما نجح فى طرد إحدى الكريات من المربع أعادها بسرعة فاللعبة عنده إذن لا تنتهى .

(هل تستمر هكذا إلى ما شاء الله ؟) (أنت تخرج واحدة لمجرد إحداث تغيير) (وقد أخذ كرية من المربع ولكنها ليست الكرية التى صادها من قبل) . سوف تنتهى حين لا يبقى سوى واحدة (وكان قد صوب صياده مرتين) (كل تصويبتين يخرج واحدة) ثم عاد فأكد أن (كل ثلاث تصويبات تخرج واحدة) إنه يفعل ذلك فماى (Mae) يخرج كرية كل ثلاث تصويبات بصرف النظر عما إذا كان قد أصاب الهدف أو أخطأه . وهذا معناه عدم اتباع نظام من نظم اللعب ، فلا صلة له بشىء مما فى اللعبة كما تزاول عادة أو كما شاهدناها فى نيوشاتل وجنيف . فهذا النظام إذن من اختراع الطفل يظن أنها قاعدة من القواعد التى شاهدها لأنها تشابه ما يحدث فى عالم الواقع حين يخرج اللاعب الكرية التى يصطادها . وطريقة ماى (Mae) فى اللعب التى أتينا على وصفها تمثل اللعب فى المرحلة الثانية فهى طريقة مركزية الذات ، الكسب فيها ليس معناه الكسب من الآخرين بل مجرد اللعب وحده . أما ويد (Wid) الذى لم يشترك فى حوار ماى (Mae) فنجده بدأ فرسم المربع ووضع ٤ كريات كل واحدة فى زاوية وواحدة فى الوسط (نفس الترتيب الذى أتبعه ماى وربما كان بشكل مشوه) . وويد لا يعرف ما العمل لتعيين البادىء باللعب فذكر أنه لا يعرف شيئاً عن الطريقة التى ذكرها لنا ماى على أنها الطريقة الشائعة بينهما (محاولة إصابة صياد زميله) ثم قذف ويد (Wid) صياده صوب المربع فأخرج كرية وضعها فى جيبه ، ثم جاء دورى ولكنى فشلت فى إصابة شىء من الكريات ، فلعب هو ثانية وكسب كل الكريات ، الواحدة بعد الأخرى محتفظاً بالتى تخرج فى كل مرة . ثم

إنه ذكر أن من يخرج الكرية له الحق فى أن يستمر فى اللعب . فلما أخذ الكريات كلها قال (إنى كسبت ، فويد (Wid) والحالة هذه فى المرحلة الثالثة لو أنا أخذنا شرحه بشكل إجمالى . ولكن مجرى الحديث سوف يبين أنه لا تعنيه أعمال ماى (Mae) حيث يلعبان معا فماى (Mae) إذن عند الخط الفاصل بين مرحلة مركزية الذات ومرحلة التعاون ثم طلبت إلى ماى أن يدخل الحجرة وبدأ الطفلان يلعبان معا . فقام ماى (Mae) رسم المربع ووضع ويد (Wid) الكريات وفق خطته المعتادة وبدأ ماى اللعب (إنه يلعب بطريقة الدحرجة (الروليت) بينما يلعب ويد (Wid) معظم الوقت بطريقة (البيكيت) القذف . فلما أخرج أربع كريات قال « إنى أستطيع أن ألعب أربع مرات الآن » . وهذا ينافى كل القواعد . غير أن ويد (Wid) يرى أن العبارة عادية ولا غبار عليها . وهكذا توالت دورات اللعب الواحدة بعد الاخرى وكانت الكريات توضع فى المربع بواسطة أحد الطفلين أو الطفل الآخر وفق الروح التى تدفعهم إلى ذلك (تقضى قواعد اللعبة بأن يضع كل نصيبه). وكان يحدث أحياناً أن الكريات التى أخرجت تعود إلى المربع ثانية وبعضها يحتفظ بها من كسبها . وكان كل منهم يلعب من المكان الذى يختاره دون أن يراجعه زميله ، كما كان يصوب عددا من المرات حسب هواه (كثير ما كان يحدث أن ماى وويد يلعبان فى وقت واحد) .

ثم أخرجت ويد من الحجرة وسألت ماى (Mae) أن يشرح اللعب لنا للمرة الاخيرة فوضع ماى ١٦ كرية فى وسط المربع . « لماذا هذا العدد ؟ » « لكى أكسب » « كم وضعت مع ويد ؟ » « لقد وضعت خمسا ولكن حين أكون وحدى أضع كثيرا » ثم بدأ ماى يلعب ويخرج كريات يضعها جانبا . وأخذت أقوم بنفس العمل واستمر اللعب على هذا النحو . وكان كل منا يلعب مرة دون أن يعمل حساب لموضوع إخراج الكريات (وهذا يخالف ما كان يفعله ماى منذ لحظة) . ثم وضع ماى خمس كريات فى المربع مثل ما كان يعمل مع ويد . وفى هذه المرة نظمت الكريات الخمس على النحو الذى فعله ماى نفسه فى بدء الحوار (٤ متجاورة وواحدة فوقها) ولكن يظهر أن ماى قد نسى هذه الطريقة . وفى النهاية أخذ ماى يلعب بأن يخرج كرية كل ثلاث تصويبات كما كان يفعل قبلا ويقول لنا « هى هكذا حتى يمكن أن تنتهى » .

ولقد عرضنا هذا المثال كاملا لكى نبين ضآلة قدرة الطفلين على فهم كل منهما

للآخر رغم أنهما من فصل واحد ويعيشان فى منزل واحد وقد اعتادا اللعب معا . فلم يكتفيا بأن يذكرا لنا قواعد مختلفة تماما (فهذه لا زالت تحدث خلال المرحلة الثالثة) ولكنهما حين يلعبان معا فإن الواحد منهما لا يلاحظ زميله ولا ينسجم مع القواعد حتى من أجل استمرار اللعبة الواحدة . وحقيقة هذا الموضوع أنه ما من واحد منهما يحاول أن يتفوق على الآخر فكل منهما يزاول لعبته من وجهة نظره هو الخاصة فيجتهد فى إصابة الكرية فى المربع أى يجتهد فى أن يكسب من وجهة نظره هو .

وهذا يبين لنا مميزات هذه المرحلة فالطفل يلعب لنفسه ، واهتمامه لا ينصب بحال من الأحوال على منافسة زملائه ولا على التزام القواعد الشائعة التى تبين المتفوق على زملائه ، فغاياته مختلفة فهو فى الواقع ثنائى ، وهذا السلوك الثنائى هو الذى يحدد مفهوم « مركزية الذات » فمن جهة نجد الطفل يحس إحساسا قويا برغبته فى أن يلعب كالأولاد الآخرين وخصوصا من هم أكبر سنا ، فهو يحب أن يكون فى عداد من يعرفون لعب الكريات معرفة صحيحة ، ولكنه سرعان ما يقنع نفسه من جهة أخرى بأن لعبه صحيح (وهو يستطيع أن يقنع نفسه فى هذا الموضوع بنفس السهولة التى يشعر بها فى محاولته تقليد سلوك الكبار) فيفكر الطفل فى مجرد استخدام هذه الأشياء التى أحرزها لنفسه . فسروره لا زال يتكون من مجرد إنماء المهارة فى القيام بالدور الذى وضعه لنفسه ، ففى هذا الدور كما فى سابقه لا زال السرور حركيا لا اجتماعيا . أما الناحية الاجتماعية الحقيقية للاعب فى هذا الدور فليست هى دم الشريك ولحمه بل هى المثل الأعلى والناحية المعنوية للأكبر ممن يحاول داخليا أن يقلده والذى يجمع كل المثل التى تلقاها .

ولهذا فليس يعنيه فى قليل ولا كثير ماذا يفعل زميله ما دام لا يحاول أن يقف فى سبيله . وليس يعنيه أيضا تفاصيل القواعد ما دام ليس هناك علاقة حقيقية بين اللاعبين ، وهذا هو السبب فى أن الطفـــل بمجرد أن يصبح قادرا على تقليد لعبة الكبار من الأطفال يعتقد أنه هو شخصيا قد ألم بكل الحقائق . فكل فرد يلعب لنفسه والكل مشترك مع « الكبار » هذا هو الذى يمكن أن نقوله عن طريقة اللعب « المركزى الذات » .

ومما يلفت النظر أن نلاحظ التشابه التام بين موقف الأطفال بين الرابعة

والسادسة فى لعبة الكريات موقفهم أنفسهم حين يتحدث بعضهم إلى بعض فإنه فى الحالات النادرة التى يقوم فيها حديث حقيق يتبادلون فيه الأفكار والأوامر يمكن أن يلاحظ الإنسان فى الأطفال بين الثانية والسادسة نوعا مميزا من الحديث يمكن أن نطلق عليه « حديثا مستعاراً (Peeudo-Conversation) ، أو « مونولوج جمعى » يكتفى فيه الأطفال بالحديث إلى أنفسهم ، وإن كانوا يرغبون فى أن يلقوه على محاورين ممن يستخدمون كدوافع أو كحوافز ، وهنا أيضا يشعر كل طفل بأنه مشترك فى مجموعة لأنه داخليا يخاطب الكبار الذين يعرفون كل شىء ويفهمونه . ومع هذا فكل طفل معنى بنفسه ، وذلك نتيجة للنقص فى قدرته على تمييز ذاته من المجموعة .

وهذه الظاهرات لمرحلة (مركزية الذات) قد لاتتضح لنا تماما حتى نصل إلى تحليل الشعور بالقواعد التى تلازم هذا النوع من السلوك .

٤ — تطبيق القواعد : المرحلتان الثالثة والرابعة .

حوالى سن ٧ – ٨ تظهر الرغبة فى تبادل الفهم فى محيط اللعب (كما هو الحال أيضاً فى الحديث بين الأطفال) . وهذه الحاجة إلى الفهم هى التى تحدد المرحلة الثالثة . وسنعتبر العلامة على ظهور هذه المرحلة هى اللحظة التى يدرك فيها الطفل أن « المكسب » معناه الأخذ من الآخرين ، أو بمعنى آخر حين يكسب كريات أكثر من الآخرين وحين لايعود الطفل فيزعم أنه كسب لمجرد أنه لم يعد يعمل شيئاً أكثر من ضرب الكرية لإخراجها من المربع بصرف النظر عما يفعله زميله . والواقع أنه ما من طفل حتى من بين الكبار من يعلق أهمية على موضوع طرد كريات أكثر قليلا من منافسه ، فمجرد المنافسة إذن ليست هى التى تكون القوة الدافعة المؤثرة فى اللعب ، فالطفل فى محاولته أن يكسب يجتهد أولا فى أن يتبارى مع زملائه على أساس ملاحظة القواعد الشائعة . وهكذا لايعود السرور النوعى للعبة عضليا ولا مركزى الذات بل يصبح اجتماعياً . ومن هنا كانت لعبة الكريات تحتوى ما يقابل من الناحية العلية ما جرت حوله المناقشة اللفظية فهو تقدير متبادل للقوى المتبارية ؛ وهذا يؤدى كنتيجة لملاحظة القواعد الشائعة إلى نتيجة يقبلها الجميع .

أما عن الفرق بين المرحلتين الثالثة والرابعة فهو فرق فى الدرجة فالأطفال حول سن ٧ - ١٠ (المرحلة الثالثة) لم يلموا بعد بتفاصيل القواعد ، بل نجدهم قد أخذوا فى معرفتها كنتيجة لاهتمامهم المتزايد بطريقة اللعب الشائعة . ومع ذلك فإنه لو سئل بعض أطفال فصل مدرسى واحد فإن الاختلاف فى إجاباتهم يبدو واضحاً ؛ إذ أنه فى وقت اللعب فقط نجد هؤلاء الأطفال وقد فهم بعضهم بعضا إما عن طريق تقليد لاعب مجيد وإما عن طريق حذف كل ما من شأنه أن يجلب النزاع ، فهم بهذا الشكل يلعبون نوعاً مبسطاً من أنواع اللعب . أما أطفال المرحلة الرابعة فهم على العكس من ذلك قد ألموا إلماماً تاماً بالقانون ، بل وإنه ليسرهم أن يدخلوا فى جدل فقهى حول المبادىء أو الطريقة التى قد تظهر أحياناً من خلال موضوعات الجدل .

والآن ننتقل إلى دراسة أمثلة للمرحلة الثالثة : ولكى نبين بوضوح المميزات المختلفة لهذه المرحلة سوف نبدأ بمقابلة إجابات ولدين صغيرين فى فصل مدرسى واحد وقد اعتادا اللعب معاً (استجوبنا الطفلين طبعاً على انفراد حتى تتجنب الإيحاء بينهما، ولكننا قارنا إجابة كل منهما بعد ذلك بإجابة الآخر) .

بن (Ben) (١٠) ونوس (Nus) (١١ متأخر بعام عن المستوى الدراسى) وهما تلميذان بالسنة الرابعة بمدرسة أولية ، وقد اعتادا لعب الكريات كثيراً وقد اتفقا على أن المربع ضرورى . وذكر نوس أن الواحد يضع دائماً ٤ كريات فى المربع إما فى الزوايا أو ٣ فى الوسط وواحدة فوقها (بشكل هرم) . أما بن (Ben) فقد ذكر لنا أن الواحد يضع كريتين إلى عشر فى المربع (لا أقل من ٢ ولا أكثر من ١٠) .

ولمعرفة من يبدأ اللعب يرى نوس (Nus) أن يرسم خطا ، ويجتهد كل لاعب أن يقترب صياده منه ، وأقرب صياد إليه هو الذى يبدأ اللعب ، وأبعدهم هو آخر من يلعب . أما بن (Ben) فلا يعرف شيئاً عن هذا الخط ، فهو يقول « أنت تبدأ متى أردت » - « أليس هناك طريقة لمعرفة من يبدأ اللعب ؟ » « لا » . - « ألا تحاول بطريقة الخط ؟ » - «نعم أحياناً» . - « ماهو الخط؟» (فلم يستطع توضيح هذه النقطة). ومن جهة أخرى يؤكد بن (Ben) أن الواحد يصوب الضربة الأولى من مسافة خطوتين أو ثلاث من المربع ، فالخطوة الأولى عنده لاتكفى وأربع ليست مناسبة . أما نوس (Nus) فقد جهل هذا القانون ، وهو يعتبر المسافة مسألة اتفاق .

أما عن طريقة التصويب فنجد أن نوس (Nus) متسامح ، فاللاعب يستطيع أن يتبع إحدى الطريقتين طريقة (البكيت) القذف أو طريقة (الروليت) الدحرجة . ولكنه لو اتبع إحداهما فلا بد أن يلعب كل واحد مثله . وإذا قال أحد الأولاد أنه يجب أن نلعب بالطريقة الأخرى وجب أن يلعب الكل بها .

ونوس يفضل طريقة (الدحرجة) لأنها أحسن طريقة أما طريقة (القذف) فأصعب . أما بن فيرى أن الطريقة الأخيرة إجبارية فى كل الحالات . ولا يجهل اصطلاح (الدحرجة) فلما أوضحنا له قال : « هذا مزيج من الطريقتين فهوغش » .

ويرى « نوس Nus » أن كل لاعب يجب أن يلعب من الخط فى كل مرة ؛ فبعد أن تصوب نحو المربع وتقف كريتك فى أى مكان فعليك أن تعود ثانية إلى الخط وتصوب منه رميتك الثانية . أما « بن Ben » فهو على العكس من ذلك ، وهو فى هذا يمثل الطريقة الأكثر شيوعا ، فهو يرى أن الرمية الأولى يجب أن تصوب من الخط وبعد ذلك يجب أن تلعب من حيث أنت .

فنوس وبن يتفقان إذن فى القول بأن الكريات التى تخرج من المربع تصبح ملكا للاعب الذى أخرجها . وهذه القاعدة ورسم المربع هما ما أعطانا عنهما الطفلان نتائج متفقة .

فلمـــا بدأنا اللعب نجحت فى أن أستقر فى المربع (أن أترك صيادى يستقر فى المربع) . وعند ذلك صاح بن Ben مبتهجاً (أنت محبوس ، ولن تستطيع اللعب ما لم أخرجك) . أما (نوس) فلا يعرف شيئا عن هذه القاعدة ، وحين لعبت بغير اهتمام وتركت صيادى يسقط من يدى صاح (بن) ، انتهى اللعب حتى يحرمنى من القول (اللعب مستمر) ومن قيامى برمية أخرى . أما (نوس) فهو يجهل هـذه القاعدة .

ولقد نجح بن مرة فى إصابة صيادى ، و عقب على هذا بأن له الحق فى رمية أخرى كما لو كان قد ضرب إحدى الكريات الموضوعة فى المربع . أما (نوس) فإنه لما مر بنفس الظروف لم يصل إلى هـــذه النتيجة (لكل دوره الذى يلعب فيه) ولكنه استنتج أنه يستطيع أن يبدأ اللعب فى دورة اللعب التالية .

وبنفس الطريقة نجد أن بن (Ben) يظن أن كل لاعب يلعب من المكان الذى وقف فيه صياده فى المرة السابقة ، وهو يعرف القاعدة التى تعطى للاعب الحق فى أن يغير مكانه قائلا : (منى) أو (شبر واحد) أما (نوس Nus) الذى لانشك فى أنه سمع هذه الكلمات وأنه لايعرف لها معنى .

وهاتان الحالتان وقد اخترناهما اختياراً عشوائياً من فصل تلاميذه فى سن العاشرة تريانا تماما المظهرين المختلفين للمرحلة الثانية :

١ — فهناك رغبة عامة للكشف عن القواعد الثابتة والشائعة بين اللاعبين جميعاً (لاحظ أن الطريقة التى يشرح لنا (نوس Nus) فيها أن أحد اللاعبين لو لعب بطريقة (البيكيت فعلى كل أن ينهج نهجه) .

٢ — ورغم هذا فهناك اختلافات عديدة بين البيانات التى يدلى بها كل طفل ، ولئلا يظن القارىء أن هذه أمثلة نادرة فنحن نضع بين يديه ـ فى نفس النقطة إجابات طفل آخر من نفس الفصل .

شهر سنة

(روس Ross ١ ١١) كانت إجاباته كالآتى :

يضع كل واحد كريتين فى المربع ، وتستطيع أن تجعل المربع كبيرا إذا كثر عدد اللاعبين ، (وروس Ross) يعرف طريقة الخط لاختيار من يبدأ اللعب ، وهو (كنوس Nuss) يوافق على طريقتى (الروليت والبيكيت) وهو أيضاً يسمح بإدخال كل ما يخالف النظم المعمول بها ، ليس هذا فحسب ، بل وما يخالف معنى الألفاظ ،فهو يدخل طريقة يسميها طريقة الدفع femme poussete وهى تقوم على أن عد اللاعب يده بالكرية حين يقذفها (يشبه نوعا من أنواع لعبة البليارد queuter au billiard وهذه اللعبة الآن ممنوعة دائماً ، والألفاظ التى يستعملها روس لتحريمها هى (ممنوع الدفع) .

ويرى « روس » أن يبدأ اللعب من المكان الذى استقر فيه الصياد لآخر مرة فإن كسبت كرية فلك الحرية فى رمية أخرى تالية ، فإن رغبت فى تغيير مكانك فيجب أن تقول « من حق » فإن اعترض صخر طريق صيادك فإنك تقول « الدور ضاع » (Coup passe) ثم تقوم برمية أخرى . فإذا زلق صيادك من بين يديك

فإنك تقول (تزحلق) Laché فإن لم تقل ذلك فليس لك أن تعيد الدور . « وروس » فى هذا يتخذ لنفسه طريقاً وسطاً بين نوس وبن . وأخيراً فإن « روس » يعرف شيئاً خاصاً يجهله « بن » « ونوس » فإن استقر صيادك فى المربع وأصيب تطرد وتؤخذ كل الكريات (إذا استقر صيادك فى المربع ومسه صياد زميلك فى اللعب كان له الحق فى ملكية كل ما فى المربع من كريات) ومنافسك يمكن أن يقوم برميتين يحاول أن يصيب الصياد الذى نتحدث عنه ، فإن أخطأ فى الرمية الأولى فإنه يقوم بمحاولة أخرى فى الثانية من أى مكان خارج المربع ، ويحاول إخراج (أحد) الكريات ، وهذه القاعدة لم يوضحها بشكل عام سوى أطفال المرحلة الرابعة ولكن بقية حوار « روس » يجعله يمثل المرحلة الثالثة .

وهكذا تتضح لنـــا مميزات المرحلة الثالثة : فاهتمام الطفل الرئيسى لم يعد حركيا بل أصبح اجتماعياً . وبمعنى آخر فإن إخراج الكرية من المربع بواسطة إصابتها بالصياد لم يعد غاية فى ذاته ، فالمهم ليس مجرد التغلب على الرفاق ، بل المهم أيضاً تنظيم اللعبة بواسطة مجموعة من القواعد المنظمة التى تعنى بمعاملة المثل معاملة كاملة فى الطرق المستعملة ، وهكذا تصبح اللعبة اجتماعيه ونقول « تصبح » لأنه لا يقوم أى تعاون حقيق بين اللاعبين إلا بعد هذه المرحلة ، أما قبل ذلك فكل يلعب لنفسه ، حقيقة إن كلا منهم يحاول أن يقلد الكبار من الأولاد والمبتكرين منهم ، ولكن الغاية لازالت شخصية وهى أن يشعر أنه قد أصبح عضوا فى مجتمع غامض ، نظمه المقدسة قد نقلها الكبار من العصور السحيقة ، وليست الغاية أى رغبة فى التعاون مع رفاق اللعب أو مع أى إنسان آخر . فإذا اعتبرنا التعاون اجتماعيا بدرجة أكبر من مزيج مركزية الذات واحترام الكبار وهو ما تمتاز به بداية الحياة الجمعية للأطفال فإننا نستطيع القول بأنه من المرحلة الثالثة وما يليها تبدأ لعبة الكريات فى أن تكون لعبه اجتماعية .

فالتعاون لم يكن عمليا ، وإنما كان مجرد فكرة ؛ فكون الإنسان أمينا لا يكفى للدلالة على أنه ملم بالقانون بل إن هذا لا يكفى لأن يجعلنا قادرين على حل المشكلات التى تبدو فى خبراتنا الخلقية المحسوسة . وبهذه الطريقة يتعثر الطفل أثناء هذه المرحلة ؛ ولكنه ينجح نجاحا تاما فى أن يخلق لنفسه « أخلاق وقتية » ، ويترك حتى تاريخ متأخر موضوع وضع قانون ونظام تشريعى . ولا يستطيع أطفال السابعة إلى العاشرة أن

يتفقوا فيما بينهم لمدة أطول من الفترة التى يقضونها فى لعبة واحدة ، فلا زالوا عاجزين عن التشريع لكل الاحتمالات التى تظهر ، ولا زال لكل منهم فكرته الشخصية الخالصة عن قوانين اللعب ، وأحسن ما نعبر به عن هذه الحالة أن نقول : إن الطفل فيما بين السابعة والعاشرة يلعب كما يعلل . ولقد حاولنا[1] من قبل أن نؤيد الحقيقة القائلة بأنه حوالى سن السابعة أو الثامنة على التحقيق أى عند اللحظة التى تبدأ فيها المرحلة الثالثة فى الظهور فإنه فى المناطق الفقيرة جدا التى أجرينا فيها أبحاثنا[2] نجد أن المناقشات والتفكير يجدان مجالا متزايدا من المعضدين يفوق مجال الحقائق غير المبرهن عليها وكذلك الناحية العقلية لمركزية الذات . وهذه العادات الجديدة للتفكير تؤدى إلى الاستدلالات الصريحة (بعكس الحالة البدائية للانتقال بدون استدلال) كما تؤدى إلى الاستدلالات التى يصل إليها الطفل عن طريق خبرته الحاضرة أو الماضية . وعلى ذلك فلا زالت الحاجة ماسة إلى شىء آخر إن أريد تعميم الاستدلال وجعله معقولا خالصا ، فالطفل لابد أن يكون قادرا على أن يعلل تعليلا صريحا ، أو بمعنى آخر لابد أن يكون شاعراً بقواعد التعليل ، قادراً على تطبيقها على أية حال تعرض له بما فى ذلك الحالات النظرية الخالصة ، وبنفس الطريقة نجد أن الطفل الذى وصل إلى المرحلة الثالثة بالنسبة لقواعد اللعب يقوم بأعمال متماسقة جمعية وقتية (اللعب المنتظم تمام الانتظام يمكن أن نقارنه من هذه الناحية بالجدل الجيد) ولكنه لا يشعر بعد بأى اهتمام بالتشريع الفعلى للعب أثناء مناقشة الأسس التى يتوقف عليها وحدها إلمامه بالتفاصيل (على أساس وجهة النظر هذه يمكن أن نقول إن المناقشات القانونية الأخلاقية فى المرحلة الرابعة يمكن تحويلها إلى تعليل صريح مجمل) .

وحوالى سن ١١ أو ١٢ فى المتوسط يمكن أن تظهر هذه الاهتمامات ، ولكى نلم بالمقصود من تطبيق القواعد عند الأطفال فى المرحلة الرابعة دعنا نستجوب على انفراد عددا من الأطفال من فصول المدرسة نفسها ، وسنرى مقدار دقة إجابتهم واتفاق آرائهم .

الأطفال ريت Rit (١٢ سنة) ، جروس Gros (١٣ سنة) ، فوا Vua (١٢سنة)

---

(١) الفصل ٤

(٢) ننتهز هذه الفرصة فنذكر للقارىء مالم نعتن بذكره كثيرا فى كتبنا السابقة ذلك أن معظم أبحاثنا قد أجريت على أطفال من أفقر أحياء جنيف وفى الأحياء المختلفة لابد أن يختلف متوسط السن .

كثيرا ما يلعبون معا لعبة الكريات ، وقد سألنا كلا منهم على انفراد ، واتخذنا الحيطة لمنعهم من الاتصال ببعض أثناء غيابنا حتى لا يتحدثوا عن مضمون حوارنا .

وهؤلاء الأطفال متفوقون فيما يتعلق بالمربع والموضوع وطريقة الرمى ، وبالجملة فى كل القواعد التى سبق أن اختبرناها . ولمعرفة من يبدأ اللعب نجد أن « ريت » الذى كان يسكن فى قريتين متجاورتين قبل أن ينتقل إلى المدينة، ذكر لنا أن هناك طرقا كثيرة مستعملة « فأنت ترسم الخط ، وصاحب أقرب صياد له هو الذى يبدأ اللعب » فإذا ذهب صيادك بعد الخط فعند البعض هذه مسألة غير هامة ، وعند آخرين تكون أنت آخر من يلعب . أما « جروس » و « فوا » فلا يعرفان سوى الطريقة الأخيرة ، فهى وحدها الشائعة عند أطفال هذه المنطقة .

ولكن هناك مسائل معقدة لم يثرها لنا الأطفال . فمن قال « الأخير » يكون دوره الثانى فى اللعب . وهذا أحسن لأن صياده لا يتعرض للضرب (فلو أن صيادا استقر فى المربع فهو معرض لأن يضربه صياد لاعب آخر) . وقد ذكر لنا « فوا » أن من يقول « آخر الاثنين » يكون دوره بعد لاعبين ، ثم أضاف القاعدة التالية التى يعرفها جروس أيضا « إذا كنا جميعا على مسافة واحدة من الخط فمن يقول « متساوون فى التأخير » يكون دوره الثانى فى اللعب . والمشكلة إذن هى أن تلعب فى دور مبكر حتى تجد كريات فى المربع ، وألا تكون الأول خوف أن يضرب صيادك .

ومن جهة أخرى ذكر لنا جروس « من يخرج كريتين » (من المربع أى عدد الدفعة التى وضعها اللاعب فى المربع) يمكن أن يقول « آخر من يضع » وبذلك يستطيع أن يكون دوره الثانى فى اللعب من الخط فى اللعبة الثانية التالية أما « فوا » فقد قال « حين تخرج كريتين ، حين تطرد كريتين من المربع) تستطيع أن تقول : « آخر من يضع » فيكون دورك الثانى من المربع فى اللعبة التالية » وقد أعطانا ريت نفس الإجابة .

وليس هذا كل شىء عند ريت ، فإذا قلت « دوران من الخط » كان لك الحق فى رميتين من الخط . أما إذا قلت « دوران من المسافة » فإن لك أن ترمى رميتك الثانية من حيث أنت . وأنت تستطيع أن تقول ذلك فقط حين يكون رفيقك قد حصل على نصيبه (كسب عددا من الكريات يساوى العدد الذى وضعه أصلا فى

المربع) وهذه القاعدة قد لاحظها أيضا الطفلان الآخران بنفس الطريقة .

يضاف إلى ذلك مجموعة كاملة من القواعد لا يعرفها الصغار ، وهى تنصب على وضع الكريات فى المربع . فيرى « جروس » أن الولد الأول الذى يقول « مكان لى » ليس عليه أن يضع نفسه عند إحدى زوايا المربع ، والذى يقول « أماكن للكريات » يستطيع أن يضعها حيث شاء مكومة أو عند الزوايا الأربع . و « فوا » عنده نفس الفكرة ، وقد أضاف « إن قلت مكانك طول اللعبـــة فإن رفيقك يجب أن يستقر فى مكانه » . أما « ريت » الذى يعرف كل هذه القواعد فقد أضاف تفصيلا آخر إذ قال : « لا تستطيع القول : مكانى » إن كان قد سبق أن قلت « مكانك » وهذا يعطينا فكرة عن بعض التعقيدات فى الطريقة .

ولقد قام أبطالنا الثلاثة الماهرون بالإشارة إلى وسائل الرأفة التى تستخدم لحماية الضعاف ، فيرى فوا أنك لو أخرجت ثلاثا بضربة واحدة وتركت واحدة فقط (كرية واحدة فى المربع) فإن لرفيقك الحق فى أن يلعب من منتصف الطريق (منتصف الطريق بين الخط والمربع) لأن الولد الأول قد كسب أكثر من نصيبه .) وكذلك الولد الذى ضرب يستطيع أن يبدأ اللعب . ويرى جروس أنه إذا بقيت كرية واحدة فى نهاية الشوط فإن الولد الذى كسب بدلا من أن يأخذها يستطيع أن يتركها لزميله، ثم إذا كان أحد الأولاد قد كسب كثيرا فإن الآخرين يقولون « دورا آخر » وعليه فى هذه الحالة أن يلعب شوطا آخر .

وعدد رميات كل لاعب يدور حولها أيضا مجموعة من النظم عنى بها كل من الأولاد الثلاثة ، وهم متفقون بشأنها . وحرصا منا على ألا نطيل فإنا نحيل القارىء الكريم فيما يتعلق بهذا الموضوع إلى القواعد العامة التى وضعناها فى القسم الأول .

على أن هناك نقطة واحدة اختلف عليها الأولاد الثلاثة الذين أجرينا عليهم تجاربنا ؛ فريت الذى يلم بالقواعد فى جهات ثلاث مختلفة قد ذكر لنا أن الولد الذى يستقر صياده داخل المربع فى العادة يستطيع أن يخرج منه . ثم أضاف حقيقة إنه فى بعض الألعاب يعتبر اللاعب فى مثل هذه الحالة « محبوسا » ولكن هذه القاعدة تبدو عند هذا الطفل غير إجبارية .

أما « فوا » و « جروس » فعلى العكس يرويان أنه فى كل الحالات التى يستقر فيها

الصياد داخل المربع فإنه يعتبر « محبوسا » ولقد فكرنا فى أن نحير « فوا » فقلنا « إن ريت لم يقل ذلك » ، فأجاب «فوا» حقيقة أن الناس أحيانا يلعبون بطرق مختلفة ، ثم يسأل كل منا الآخر ماذا نريد أن نعمل ؟ فإن لم يتيسر الاتفاق تنازعنا قليلا ثم نضع قواعد للسير بمقتضاها » .

وهذه الإجابات توضح لنا خصائص المرحلة الرابعة ، فالاهتمام قد بدأ يضع بذوره منذ المرحلة السابقة ، فهؤلاء الأطفال لا يحاولون مجرد التعاون والتنظيم كما قال فوا لكى يستطيعوا اللعب معا ، بل نجدهم أيضا وهذا شىء جديد من غير شك وقد بدا عندهم ميل خاص لبحث جميع الاحتمالات والتقنين لها . فإذا لاحظنا أن لعبة المربع هى إحدى الأنواع الخمسة أو العشرة للعبة الكريات وأنها كثيرة التعقيد فى قواعدها ونظمها أمكننا أن نفكر فى مدى ما يختزنه طفل الثانية عشرة فى ذاكرته. فهذه القواعد بما تشتمل عليه من تداخل وحالات استثنائية هى على الأقل على درجة من التعقيد تساوى درجة تعقيد قواعد الإملاء العادية ، وقد يؤدى بنا هذا إلى أن نستصغر شأن الصعوبة التى يواجهها الأطفال فى تذكر قواعد الإملاء كما وضعتها التربيـــة التقليدية مادامت عقولهم قادرة على تمثيل محتويات لعبة الكريات بهذه السهولة ، ولكن يجب ألا يغيب عن بالنا أن التذكر يعتمد على النشاط وأن النشاط الحقيقى وليد الاهتمام .

ففى المرحلة الرابعة إذن يبدو أن الاهتمام السائد هو اهتمام بالقواعد نفسها ، فإن مجرد التعاون لا يتطلب هـذه التفصيلات مثل ما يتصل منها بطريقة وضع الكريات فى المربع (« مكانى» ومكان الكريات « ومكانك طول اللعب » ... الخ) وفكرة أن الطفل يميل من تلقاء نفسه نحو الأشياء المعقدة دليل على أنه يبحث عن القواعد لذاتها ، ولقد شرحنا فى مكان آخر السلوك الخارق للعادة لثمانية أطفال بين العاشرة والحادية عشرة وهم الذين — لكى يرمى بعضهم بعضا بكريات الثلج — قد قضوا أربع ساعات فى اختيار رئيس وتعيين قواعـــد التصويب ، ثم فى تقسيم أنفسهم إلى معسكرين وفى تحديد مسافة الرمى ، وأخـــيراً فى وضع الضمانات التى تطبق فى حالة مخالفة هذه القوانين .

وخلاصة القول أن الإلمام بقواعـد اللعب وتطبيقها يسير وفق قوانين بسيطة وطبيعية ، ويمكننا أن نقسم هذه المراحل على النحو الآتى :

١ — نظام بسيط فردى .

٢ — تقليد الكبار مع مركزية الذات .

٣ — التعاون .

٤ — الاهتمام بالقواعد لذاتها .

والآن ننتقل إلى بحث ما إذا كان الشعور بالقواعد يعطينا فى تطوره رسما بيانيا مساويا وقليل التعقيد .

٥ — الشعور بالقواعد

١ — المرحلتان الأوليان

أثبتت تجاربنا أن الشعور بالقواعد لا يمكن أن ينفصل عن مجموعة الحياة الخلقية للطفل ، ونستطيع دراسة التطبيق العملى للقواعد دراسة كاملة دون أن نعنى بموضوع الخضوع بشكل عام أى بسلوك الطفل الاجتماعى والخلقى ، ولكننا بمجرد أن نحاول — كما هو الحال فى الموضوع الذى نحن بصدده — تحليل إحساسات الطفل وأفكاره عن القواعد فإننا نجده يمتصها من الأوامر التى يخضع لها جملة بطريقة لاشعورية ، وهذا يتضح فى جلاء تام فى حالة الصغار من الأطفال حيث نجد أن حالة الجبر من الكبار تستدعى أن يكون للكبار سلطان ولو قليل على هؤلاء الصغار .

ومن هنا كانت الصعوبة الكبرى التى نحسها فى وضع المعنى الصحيح الدقيق لهذه الحقائق الأولية المرتبطة بموضوع تطبيق القواعد : فهل النظام الفردى البسيط الذى يسبق القواعد والذى يضعه مجموع اللاعبين يؤدى إلى الشعور بالقواعد أو لا يؤدى ؟ وإن كان يؤدى فهل هذا الشعور بالقواعد يتأثر بطريق مباشر بأوامر الكبار ؟ هذه النقطة الدقيقة يجب أن تتقرر قبل أن ننتقل إلى تحليل الحقائق الأكثر وضوحا التى نصل إليها عن طريق الحوار مع الأطفال فى موضوع الشعور بالقواعد . سوف نضع فى المرحلة الأولى كل ما يتصل بالمرحلة الفردية الخالصة التى درسناها من قبل . وفى هذه المرحلة نلاحظ أن الطفل يلعب بالكريات بطريقته الخاصة ، فهو يبحث عن مجرد سدحاجة اهتماماته الحركية وخيالاته الرمزية ، وكل الذى يحدث أنها سرعان ما ترتبط بعادات فتكون قواعد فردية من نوع خاص .

وهـــذه الظاهرة ليست منفردة بل إنها تتمشى مع نوع من الالتزام فى السلوك

بشكل عام يسهل ملاحظته على جميع الأطفال قبل أن يستطيعوا الكلام وقبل أن يقعوا تحت تأثير نفوذ الكبار من الناحية الخلقية. وليست كل عملية توافق تتسع لأكثر من المجهودات العقلية لمشتملاتها فتمتد إلى التزامات يقوم بها الطفل لذاتها. ولكن الطفل كثيراً ما يكتشف مثل هذه الالتزامات لما فيها من لذة ، ومن هنا تظهر ردود الأفعال الأولية التي يقوم بها كل طفل صغير إذا أحضرنا له عددا من الكريات.

ولكنا لو أردنا أن نعرف إلى أى مستوى من مستويات الشعور بالقواعد تنتسب هذه القواعد الفردية فإنه يجب أن نتذكر أن ذلك منذ السنين الأولى للطفل ، فإن كل شيء يحيط به يميل لأن يفرض عليه فكرة الانتظام ، فهناك أحداث طبيعية معينة تتكرر (تعاقب الليل والنهار ، تعاقب المناظر التي يراها الإنسان أثناء سيره) تكرارا فيه شيء من الدقة يكفي لإدراك « العملية القانونية » . أو على الأقل يؤدى إلى ظهور نظم حركية في المستقبل . وأكثر من هذا فإن الآباء يفرضون على الأطفال عددا من القواعد الخلقية وهذه مصدر لنظم أخرى (الأكل . وقت النوم . النظافة . . . الخ . .) .

وهذه القواعد مرتبطة تماما بالنظم الخارجية (وهى بالنسبة للطفل إلزامية) . فالطفل إذن منذ شهوره الاولى يسبح في جو من القواعد ، ولهذا كانت عمليـــة استخلاص الالتزامات الذاتية التي يحترمها الطفل وتلك التي تنتج من ضغط الأشياء الخارجية أو إجبار البيئة الاجتماعية — عملية الاستخلاص هذه من الصعوبة بمكان ، ففي كل عملية من الممكن أن نعرف ما الذى اخترعه الطفل ؟ وما الذى تفرضه الطبيعة؟ وما الذى فرضه الكبار ؟ . ولكن في الشعور بالقواعد لو أخذناها من الوجهة الشكلية كمركب فإنا لا نجد لهذه الاختلافات أى مكان من وجهة نظر الشخص[1] ذاته .

تحليل الالتزامات التي يقوم بها الكبار من الأطفال قد تسمح لنا بأن نضع تمييزا رئيسيا لهذا الموضوع ، فمن جهة نجد أن أنواعا معينة من السلوك يلتزمها الطفل نفسه ،

---

(١) مثال : الحرارة تحرق (قانون طبيعي) . ممنوع لمس النار (قانون أخلاق) والطفل الذى يلعب في المطبخ يسلي نفسه بلمس كل قطعة من قطع الأثاث عدا الموقد (التزام فردى) فكيف يميز عقل الإنسان في أول الأمر بين هذه الأنواع من النظم .

مثلا : (ألا يلعب على الخطوط الفاصلة بين البلاط وحدود الرصيف) فى هذه الحالة نجد أن هـذه القواعد الحركية لا يمكن أن ينتج عنها أى إحساس بالالتزام الخالص ما دامت لا تتدخل عوامل أخرى . وهذا صحيح حتى على هذا المثال الذى اخترناه عن قصد الآن ، وهو المتصل باللعبة البسيطة التى لا تصبح إجبارية إلا إذا ارتبطت فيما بعد بتعاقد مع الآخرين .

ومن جهة أخرى نجد أن بعض القواعد — ولا يعنينا إن كان قد اكتشفها الطفل من قبل أو قلدها أو أخذها من الخارج — قد تُقدس فى وقت من الأوقات بواسطة البيئة بأن تقرها أو تدعو إليها . فى حالة كهذه فقط نجد أن القواعد تكون مصحوبة بإحساس الإجبار . هذا وإن يكن من الصعب دائماً أن نعرف إلى أى حد قد تتضمن القاعدة الإجبارية التزاما عقليا عند طفل فى سنتيه الأولى والثانية فإنه من الواضح — على أية حال — أن الشيئين متميزان من الناحية النفسية ، وهذا التمييز يجب أن نضعه نصب أعيننا حين نصل إلى دراسة قواعد اللعب .

وعلى القارىء الكريم أن يلاحظ فى الطريقة التى وضعنا بها المشكلة — نظرية «بوفيه» عن «نشوء الإحساس بالالتزامات الخلقية فى الضمير الإنسانى» . فالإحساس بالالتزام لا يظهر عنـد الطفل إلا حين يقبل أمراً صادراً عن شخص يحترمه ، وكل المادة التى حللناها فى هذا الكتاب منذ بدأنا بتحليل الحقائق المتصلة بالشعور بقواعد اللعب تؤيد هذه النظرية . وهذه النظرية ذاتها تسير جنبا إلى جنب مع نظرية «دوركيم» عن التطور الاجتماعى للاحترام والأخلاق ، ولا تتعارض معها ، والتعديل الوحيد الذى نميل لإدخاله على نظرية «بوفيه» أن تمتد فتشمل إلى جانب الاحترام الذى يقوم بين الأطفال والكبار ذلك الاحترام المتبادل بين الرفاق . وعلى هذا الأساس تبدو لنا القاعـدة الجمعية نتيجة لقبول متبادل بين فردين مثلما تكون نتيجة لتسلط فرد على آخر .

ولنا أن نتساءل: إلى أى درجة يصل الشعور بالقواعد فى المرحلة الأولى ؟

على أساس أن الطفل لم يشاهد لاعبا من قبل فإننا نستطيع القول بأن اللعب فى هذه الحالة يقوم على أساس عمليات شخصية فردية إلزامية ، فالطفل يقوم به لأنه يلذ له أن يزاول أى عمل فيه تكرار ، فنجده يقوم بسلسلة من العمليات ولكن عمله

لا يشمل أى عنصر من عناصر القواعدالإجبارية ، وفى الوقت نفسه يجب أن نتذكر أن فرض أن الولد لم يدخل فى خبرته شيء من ذلك فرض يصعب الأخذ به تماما . فالطفل بمجرد استطاعته الكلام — حتى ولو لم يكن قد رأى الكريات من قبل — مشبع بقواعد ونظم اكتسبها من البيئة ، وهذا ما نجده فى كل البيئات المختلفة ؛ فهو يعرف أن هناك أشياء يسمح بها وأخرى يمنع منها ، وأحدث طرق التعليم لا تخلو من فرض قيود على النوم والأكل ، وبعض تفصيلات أخرى أقل أهمية (لا تمس مجموعة الأطباق ، لا تقرب مكتب الوالد . . . . الخ .) ومن الجائز أن الطفل حين يشاهد الكريات لأول مرة يشعر أن هناك قواعد معينة تطبق على هذه الأشياء الجديدة ، وهذا هو السبب فى أن أصول الشعور بالقواعد حتى فى هذا الميدان المحدود كميدان لعبة الكريات تتكيف بواسطة الحياة الخلقية للطفل فى جملتها .

وهذا يبدو واضحا فى المرحلة الثانية وهى أهم مافى بحثنا هذا . وتبدأ هذه المرحلة منذ اللحظة التى يبدأ فيها ميل الطفل — سواء عن طريق التقليد أو كنتيجة للتبادل اللفظى — إلى اللعب طبقا لقواعد معينة تلقاها من الخارج . فما هى الفكرة التى يكونها عن هذه القواعد ؟ هذه هى النقطة التى نحاول أن نصل إليها الآن .

ولقد استخدمنا للوصول إليها ثلاث مجموعات من الأسئلة الغرض منها تحليل الشعور بالقواعد فى المرحلة الثانية :

هل القواعد قابلة للتغيير ؟

هل القواعد دائما هى هى كما نراها اليوم ؟

كيف بدأت القواعد ؟

ومن الواضح أن أول هذه المجموعة هو أحسنها ، فهو أقلها من الناحية اللفظية ، وبدلا من أن نجعل الطفل يفكر فى مشكلة لم تعرض له من قبل (كما هو الحال فى المجموعتين الأخيرتين) فإن المجموعة الأولى تواجه الطفل بحقيقة جديدة أى بقاعدة جديدة ، أى بقاعدة من اختراعه ، ومن السهل علينا أن نلحظ رد الفعل الناتج عنها عند الطفل مهما كان الرد غير دقيق .

أما المجموعتان الأخيرتان فعلى العكس تتعارضان مع عملية وضوح الأسئلة وبساطتها ، وتؤديان إلى احتمال الإيحاء والتثبيت وغيرهما . . . ومع ذلك فنحن نعتقد

أن لها فائدتهما لو أخذناهما على أنهما أسس احترام الطفل للقواعد ، وعلى أنهما تكملان المجموعة الأولى .

والواقع أن الطفل بمجرد أن يبدأ فى المرحلة الثانية أى منذ اللحظة التى يبدأ فيها تقليد قواعد الآخرين — مهما كانت حالة « مركزية الذات » عنده فى مزاولة اللعب — فإنه يعتبر قواعد اللعب مقدسة لا تمس ، وهو يرفض أن يغير هذه القواعد ، ويدعى أن أى تعديل ينالها فيه خطأ حتى لو قبله الجميع .

ومن الوجهة العملية فإنا لا نتوقع قبل سن السادسة أن نجد هذا الموقف واضحا تماما وصريحا ، فأطفال الرابعة والخامسة يظهر أنهم يمثلون حالة استثنائية فهم يأخذون القواعد عرضا . وهذه الظاهرة لو أخذناها على ظاهرها فإنا نربطها بحالة التحرر من سلطان الأطفال الكبار ، والحقيقة أنا نميل إلى اعتبار هذا القياس سطحيا ، فالصغار من الأطفال — حتى لو بدا فى سلوكهم عكس ذلك — فإنهم دائما محافظون فيما يتعلق بموضوع القواعد ، فإن قبلوا التجديد الذى يقترح عليهم فإن ذلك يرجع إلى أنهم لا يعرفون أن هناك أى تجديد .

وسنبدأ الآن بعرض إحدى الحالات الصعبة ؛ ولقد بلغت الصعوبة منتهاها لأن الطفل صغير جدا ولذلك فهو أميل إلى الخرافة .

« فال Fal » (٥ سنوات) وهو فى المرحلة الثانية بالنسبة لتطبيق القواعد سئل وأجاب على الوجه التالى « هل كان الأولاد فى الأزمنة الساحقة حين بدء تعمير مدينة « نيوشاتل » يلعبون بالطريقة التى أريتنى إياها ؟ . « نعم » ودائما بنفس الطريقة ؟ «نعم » كيف توصلت إلى معرفة القواعد ؟ « علمنى إياها أخى الذى أخذها عن والدى » « وكيف عرفها والدك » ؟ « والدى عرفها ولم يعلمها له أحد » « وكيف عرفها ؟ » « لم يأخذها عن أحد » « هل أنا أكبر من والدك سناً ؟ » « لا . أنت أصغر ، لقد ولد والدى حين جئنا إلى « نيوشاتل » إن والدى قد ولد قبلى . « اذكر لى بعض الناس الذين يكبرون والدك » « جدى » « هل يلعب الكريات ؟ » « نعم » « إذن كان يلعب قبل « والدك » نعم . ولكنه لم يكن يستخدم القواعد (قالها فى كثير من الاقتناع) ماذا تعنى بالقواعد؟ (لم يعرف « فال » هذه الكلمة التى سمعنى أتفوه بها لأول مرة ، ولكنه يعرف أنها تعنى أحد الخواص الأساسية فى لعبة الكريات ، وإلى هذا يعزى تأكيده أن جده لم يلعب وفق قواعد حتى يبين تفوق والده على من عداه فى هذا العالم) « هل مر وقت طويل منذ بدأ الناس يلعبون لأول مرة ؟ » « نعم » « كيف وضعوا طريقة اللعب ؟ » « لقد

أخذوا عددا من الكريات ثم رسموا مربعا ، وضعوا الكريات بداخله . . . إلى آخره » (وقد عدد القواعد التى يعرفها) . « هل توصل إليها الصغار من الأطفال أم الكبار من الرجال ؟ » « الرجال الكبار » « بربك حدثنى من الذى ولد أولا والدك أم جدك ؟ » « والدى » « من أكبر سكان نيوشاتل سنا ؟ » « لا علم لى » « ومن تظن ؟ » « الله » هل عرف الناس كيف يلعبون الكريات قبل والدك ؟ » « نعم. لعب بعض الناس قبله وبعضهم معه فى نفس الوقت» «وهل لعبوا بنفس الطريقة التى لعب بها والدك ؟» « نعم » « وكيف عرفوا الطريقة ؟ » « اخترعوها » « أين الله؟ » « فى السماء » « هل هو أكبر من أبيك سنا ؟ » «لا إنه أقل منه سنا » « هل يستطيع الإنسان ان يجد طريقة جديدة للعب ؟ » « لا أستطيع أن ألعب بطريقة أخرى » « حاول . . . فلم يتحرك «فال» . . « ألا تستطيع أن تضعها هكذا (وضعنا الكريات على شكل دائرة بدون مربع) « نعم » « هل يكون هذا صحيحا ؟ » « نعم » صحيح كالمربع ؟ « نعم » « هل يلعب أبوك بهذه الطريقة أم لا ؟ » « نعم » هل « لازال البعض يلعب بطرق أخرى ؟ » « نعم » ثم رتبنـــا الكريات على شكل حرف T ووضعناها على علبة كبريت . . . الخ . . . فذكر « فال » أنه لم يرها هكذا من قبل ولكنها كلها صحيحة تماما . إن الإنسان يستطيع أن يغير الأشياء وفق هواه ، وكل ما فى الموضوع أن أباه يلم بهذا كله ويعتبر « فال » نموذجا للحالات التى تحدثنا عنها من قبل ، فهو على استعداد لتغيير كل القواعد المقررة ، فالدائرة وحرف T وأى شىء آخر يمكن أن يقوم مقام المربع . وكأن « فال » كان قريبا من هؤلاء الأطفال الكبار الذين — كما سنرى — لا يؤمنون بقدسية القواعد ويقبلون أى تعديل ما دام مقبولا من الجميع ، ولكن الواقع غير ذلك ، فمهما كان فال خياليا « رومانتيكيا » فإن الحديث الذى اقتبسنا معظمه يمكن أن يبين أنه يضمر احتراما عظيما للقواعد ؛ فهو يعزوها لأبيه مما يرفع من قدرها إلى حد قوله أنه يعتبرها فرضا إلهيا . ولهذه المناسبة نذكر أن آراء « فال » الغريبة عن عمر أبيه تستحق الملاحظة فقد ولد أبوه قبل جده ، وهو أقدم من الله ، هذه الملاحظات التى تتفق كل الاتفاق مع ما جمعه « بوفيه » (١) يمكن أن نتخذها دليلا على أن « فال » حين يعزوا القواعد لوالده

---

(1) Bovet Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant coll. Atualiks pedagogiques. Neuchatel et paus (Delachaux et Nusslé)

وقد ترجم هذا الكتاب إلى الإنجليزية بعنوان :

Bovet (The Child's Religion) (المترجم)

يجعلها أكثر أو أقل معاصرة لما يعتبره هو بداية العالم. وكذلك نلاحظ أن الطفل يتصور اختراع والده للقواعد ، فالوالد قد فكر فيها دون أن يخبره بها أحد أو يوضح له شيئا عنها ، وهذا لا يمنع من أن غيره قد يكون فكر فى نفس الشىء ، وهذا فى رأينا ليس مجرد ترديد لألفاظ لامعنى لها عند الطفل (ببغائية) . كما يجب أن نأخذ حذرنا حين نقرأ هذه الملاحظات ، فلا نحملها من المنطق فوق طاقتها ، فهى تعنى مجرد أن القواعد مقدسة وغير قابلة للتغيير لأنها تشترك مع السلطة الأبوية . وهذا الفرض قد يؤول إلى نوع من نظرية الاختراع عند الأطفال وإلى معانى لانهائية ؛ فالطفل الذى لايدرك معنى « قبل » و « بعد » والذى يقيس الزمن على أساس انفعالاته العميقة يكون الاختراع عنده قريبا فى معناه من اكتشاف الحقيقة النهائية والسابقة الوجود فى نفسه ، ومعنى هذا فى بساطة أن الطفل لايستطيع أن يميز - كما نميز نحن - بين النشاط الذى يتضمن اكتشاف شىء جديد وبين النشاط الذى يتضمن تذكر الماضى (ومن هنا جاء مزج الخيال بالحياة الواقعية الذى يميز قصصه أوذاكرته) فالاختراع العقلى عند الطفل كما هو عند أفلاطون — ناتج عن عملية التذكر [1] . وبعد . فما معنى تسامح « فال » بالنسبة للقوانين الجديدة التى اقترحناها له ؟ معناه بكل بساطة ان اعتقاده فى أن لعبة الكريات غنية بالقواعد غنى غير محدود جعله يتصور إلمامه بقاعدة جديدة ليس أكثر من أنه أعاد اكتشاف قاعدة كانت قائمة من قبل .

ولكى نفهم موقف الأطفال فى أوائل المرحلة الثانية ممن كانت إجاباتهم قريبة من إجابة « فال » يجب أن نتذكر أن الطفل حتى سن ٦ — ٧ لازال يواجه صعوبة عظيمة فى التمييز بين المعلومات التى هو شخصيا مصدرها وتلك التى تأتيه من الآخرين، وهذا يرجع أولا إلى صعوبة عملية التأمل الباطنى الاسترجاعى عنده . (انظر الحكم والتعليل الفصل ٤ فقرة ١) كما يرجع إلى نقص تنظيم الذاكرة ، وبهذه الطريقة نجد الطفل ميالا إلى الظن بأنه كان يعرف أشياء مع أنه فى الواقع يلم بها لأول مرة ، وكثيرا ما جربنا إعطاء الطفل معلومات جديدة ولكن سرعان ما نجده يقول بأنه يعرفها منذ شهور ، فعجزه عن التمييز بين قبل وبعد ، بين القديم والحديث ؛ يوضح

---

(١) ly. R. M. ص ٢٦ حالة كوف Kauf (٨،٨) فهذه الطفلة تعتقد أن القصة التى قصصتها عليها قد سطرها الإله فى مخها ، (قبل أن أولد وضعها هناك) .

عدم القدرة التي تحدثنا عنها الآن للتمييز بين الاختراع والتذكر ، فالطفل كثيرا ما يشعر أن ما قد اخترعه حتى في نفس اللحظة يمثل نوعا من الحقيقة الأبدية ، وإذا كان الأمر كذلك فإننا لانستطيع القول أن كل طفل صغير لا يحترم قواعد اللعب لأنه يسمح بتغييرها ؛ فالأشياء الجديدة ليست جديدة في نظره .

يضاف إلى ذلك موقف غريب يظهر في طول مرحلة « مركزية الذات » يمكن أن نقارنه بالحالات العقلية الخالصة المميزة « للإلهام » فالطفل إلى حـــد ما يطبق القواعد وفق هواه ، فبينما نجد « قال » ومن على شاكلته يسمحون بأي نوع من التغيير ينتاب القواعد الموضوعة نجدهم جميعاً فرادى وجماعات يعنون بإبراز فكرة أن القواعد كانت دائماً هي كما نجدها اليوم ، وأنها تخضع لسلطة الراشدين وخصوصاً سلطة الأب ، فهل في هذا تناقض ؟ إنه يبدو كذلك في الظاهر ؛ فلو أننا تذكرنا الخصائص السيكلوجية للأطفال في هذه السن وتذكرنا معها أن المجتمع في نظرهم لايقوم على التعاون الناجح بين النظراء بقدر ما يقوم على الإحساس بوجود اشتراكية داخلية بينه هو وبين رأي المسنين والبالغين . إذا تذكرنا هذا زال التناقض ، فكما أن المتصوف لا يمكن أن يفصل رغباته عن رغبات الإله كذلك نجد الطفل الصغير لايستطيع أن يميز بين دوافع خياله الشخصي وبين القواعد المفروضة عليه من أعلى .

والآن ننتقل إلى الحالات التي تمثل هذه المرحلة تمام التمثيل ، وهم الأطفال الذين لايحترمون القواعد ومع ذلك فإنهم ينكرون أي مستحدثات مهما كان نوعها . وسنبدأ بحوار طفل في سن الخامسة والنصف « ليه Leh » وكانت إجاباته من أكثر الأنواع التي صادفناها تلقائية ؛ بدأ الطفل يحدثنا عن قواعد اللعب قبل أن نسأله عن الشعور بالقواعد ، فأخذ يتحدث ويرينا كيف نلعب من الخط (ولعل هذا هو كل ما يعرفه عن اللعب تقريباً) ثم تطرقنا إلى الحوار الآتي ، فسألناه في بساطة : هل كل العالم يلعب من الخط ؟ وهل من الممكن (كما يحدث فعلا في عالم الواقع) وضع الكبار عند الخط وترك الصغار يلعبون من مكان أقرب ؟ فكان جوابه « لا . ليس هذا عدلا » ولماذا ؟ « لأن الإله سوف يجعل تصويبات الصغار لاتصل إلى الكريات ، على حين تصل تصويبات الكبار إليها » . وبمعنى آخر فإن العدل الآلهي يعارض أي تغيير في قواعد الكريات . فإذا تمتع لاعب مهما كان صغيرا بشيء من المحسوبية فإنه تعالى يمنعه من الوصول إلى المربع .

فا Pha (½ ٥ سنة) حاورناه على الوجه التالى : « هل يلعب الناس دائماً هكذا؟ نعم . إنهم يلعبون دائماً كذلك . لماذا ؟ لأنه لا يمكن اللعب بأى طريقة أخرى . ألا تستطيع أن تلعب هكذا ؟ — وضعنا الكريات فى دائرة ثم فى مثلث — نعم . ولكن الآخرين لن يريدوا ذلك . لماذا ؟ لأن المربع أحسن . ولماذا كان المربع أحسن ؟... وقد كان نجاحنا أقل فيما يتعلق بأصل اللعب ، وكان الحوار : هل كان والدك يلعب الكريات قبل أن تولد ؟ « لا . أبدا ، لأنى لم أوجد وقتذاك » « ولكنه كان طفلا مثلك قبل ولادتك ؟ لقد كنت موجودا حين كان مثلى ولكنه كان أكبر » « متى بدأ الناس يلعبون الكريات» ؟ حين بدأ الآخرون بدأت أنا أيضاً . ومن المستحيل أن تزحزح فا Pha عن مكانه فى مركز الكون من الناحية الزمنية والمكانية ، ومع ذلك فإنه يشعر شعورا قوياً أن القواعد تعلو فوق رأسه فهى لا تقبل التغيير .

« جيو Geo » (٦ سنوات) يذكر لنا أن قواعد لعبة الكريات قد بدأت مع الناس، مع أعضاء البلدية (المجلس البلدى الذى يحتمل أن يكون قد سمع عنهم فى موضوع إصلاح الطرق والشرطة) . وكيف كان ذلك ؟ لقد جاءت الفكرة فى رؤوس هؤلاء السادة وقد صنعوا بعض الكريات . وكيف تعلموا طريقة اللعب ؟ من رؤوسهم ، ثم علموا الناس ولقد علم والدى الأولاد الصغار كيف يلعبون . وهل يستطيع أحد أن يلعب بطريقة تغاير الطريقة التى أريتنى إياها ؟ هل تستطيع تغيير اللعب ؟ أظن أنه يمكن ، ولكنى لا أعرف كيف . (يشير « جيو » هنا إلى الأنواع الموجودة فعلا) . وبأى شكل ؟ لا . فليس هناك أى ألعاب أخرى بأى طريقة . لماذا ؟ لأن الله لم يعلمها (المجلس البلدى) . قلنا له : حاول أن تغير اللعبة (ثم أخذ « جيو » يخترع نظاما ظنه جديدا وهو يتضمن عمل مربع فيه ٣ خطوط كل منها يتألف من ٣ كريات) . هل يستطيع الناس أن يلعبوا دائماً بهذه الطريقة وأن يعدلوا عن الطريقة القديمة ؟ نعم ياسيدى . كيف وجدت هذه اللعبة ؟ فى رأسى . هل تستطيع أن تقول إذن إن اللعب الأخرى لا قيمة لها وأن هذه هى وحدها التى يجب أن يتمسك بها الناس؟ نعم هناك أنواع أخرى يعرفها حضرات السادة أعضاء المجلس . وهل يعرفون هذه التى اخترعتها الآن ؟ نعم . ولكنها من اختراعك فهل وجدتها فى رأسك ؟ نعم . وكيف ؟ بغتة أخبرنى بها الله . أتعرف أنى قد تحدثت مع السادة أعضاء المجلس

البـلدى ولا أظنهم يعرفون لعبتك الجديدة . صاح جيو مأخوذا : أواه !! ولكنى أعرف بعض الأطفال ممن لايعرفون كيف يلعبون ، فأى لعبة أعلمها لهم : لعبتك أو الأخرى ؟ لعبة السادة أعضاء المجلس البلدى . لماذا ؟ لأنها أجمل . اسمع ياجيو : بعد حين تصبح رجلا كبيراً ذا شارب ، ويجوز ألا يبقى أطفال كثيرون يلعبون لعبـــه السادة أعضاء المجلس البلدى ، ولكننا قد نجد عدداً كبيراً منهم يلعبون لعبتك فأى هذه اللعب صحيح : أهى لعبتك التى سوف يمارسها الكثيرون أو لعبة السادة أعضاء المجلس البـلدى التى تكون حينئذ قريبة من النسيان ؟ فأجاب : لعبة أعضاء المجلس البلدى .

وحالة «جيو» تثبت بصورة طيبة ماسبق أن قلناه عن «فال Fal» من أن اختراع لعبة معناه الوصول إلى لعبه قائمة فى رأس الإنسان وكانت مستخدمة من قبل و منظمة بواسطة سلطات عليا لها حق التشريع . فجيو Geo يعزو اللعبة التى اخترعها إلى إلهام إلهى ، ويظنها معروفة لدى أعضاء المجلس البلدى ، وبمجرد أن نكف عن خداعه نجده يقلل من قيمة اختراعه الشخصى ويرفض أن يعتبره صحيحا حتى إذا عم استخدامه .

مار Mar (٦ سنوات) وقد سبق أن درسنا سلوكه إزاء مزاولة اللعب فى الفقرة ٣ . ذكر أنه فى عصر والده واليسوع كان الأطفال يلعبون كما يلعبون اليوم ، ورفض أن يخترع لعبة جديدة ، قائلا: « لم أخترع لعبة فى حياتى » ثم عرضنا عليه لعبة جديدة تتضمن وضع كريات على صندوق ثم جعلها تسقط بواسطة ضرب الصندوق وسألناه : «هل يستطيع إنسان أن يلعب هكذا ؟» نعم (إنه يفعل ذلك ويبدو أنه يتمتع به) . هل يمكن أن تصبح هذه اللعبة صحيحة يوما ما ؟ — لا . لأنها ليست هى نفسها » وفى المحاولة الثانية كان رد فعله هو هو لم يتغير .

« ستور Stor » (٧ سنوات) ذكر لنا أن الناس يلعبون الكريات قبل سفينة نوح ، « وكيف كانوا يلعبون ؟ » . « كما نلعب » وكيف بدأت اللعبة ؟ اشتروا بعض الكريات . ولكن كيف تعلموا ؟ . علمهم أبى. وقداخترع « ستور Stor » لعبة جديدة على شكل مثلث ، وهو يرى أن أصدقاءه سوف يسرهم اللعب بها ، ولكن هذه اللعبة ليست للجميع فهى ليست للكبار . لماذا ؟ . لأنها ليست لعبة للكبار . أليست لعبة صحيحة كالتى أريتنى إياها . لا . لماذا ؟ لأنها ليست مربعا . ولو أن الجميع

لعبوا بهذه الطريقة حتى الكبار منهم فهل تكون صحيحة ؟ لا . لماذا لا تكون صحيحة ؟ لأنها ليست مربعا .

وفيما يتعلق بالتطبيق الفعلى للقواعد نجد أن كل هؤلاء الأطفال ينتمون إلى مرحلة « مركزية الذات » . والنتيجة تبدو فى منتهى التناقض ، فهؤلاء أطفال يلعبون حسب هواهم . حقيقة أنهم يتأثرون بأمثلة قليلة شاهدوها ، وأنهم لاحظوا بصورة مجملة خطة اللعب ولكنهم يفعلون ذلك دون أن يشغلوا أنفسهم بالخضوع لتفاصيل القواعد التى يعرفونها أو يستطيعون أن يلموا بها فيما لو عنوا بهذا الأمر قليلا ، ودون أن يعنوا بأى نوع من أنواع التشدد إزاء الجريمة التى يرتكبونها بمخالفة هذه القواعد ، وأكثر من هذا فإن كل طفل يلعب لنفسه فلا يلتفت لجاره ، ولا يهمه أن يراقب لعبه ، ولا أن يراقبه هو فى اللعب ، ولا يجتهد حتى فى إصابته «فى أن يكسب» وكل الذى يعنيه أن يضرب الكرية التى يصوب نحوها . ومع ذلك فكل هؤلاء الأولاد يتفقون فى تقديس القواعد ، فالقواعد أبدية مصدرها الآباء وأعضاء المجلس البلدى ، بل والإله العظيم فحرام تغييرها ، حتى إذا اتفق الرأى العام على التغيير فإن هذا الرأى خاطىء ، إذ أن اتفاق الاطفال جميعا لا قيمة له بجانب حقيقة التقاليد . أما عن التغييرات الواضحة فهذه ليست سوى أجزاء مكملة للتنزيل الأول . وهكذا نجد أن «جيو Geo» (وحالته أقرب الحالات السابقة بدائية ، وهو قريب مما عرضه فال Fal وإذن فهو يؤكد ما قلناه عن الأخير) نجده يعتقد أنه قد اخترع القواعد بفعل وحى شبيه بالوحى الذى كان أعضاء المجلس البلدى أول من تلقاه .

والواقع أن هذا التناقض عام فى سلوك الأطفال ، ومركب تركيبا دقيقا كما سنبين ذلك قرب نهاية هذا الكتاب وهو من أهم ظاهرات الخلق فى مرحلة « مركزية الذات » فمركزية الذات عند الأطفال أبعد من أن تكون اجتماعية ولكنها تسير جنبا إلى جنب مع قسر الكبار ، فهى سابقة للاجتماعية من ناحية علاقتها بالتعاون . ويجب أن نميز فى كل محيط نوعين من العلاقات : القسر والتعاون . فالأول يتضمن عنصرا من الاحترام المتحد مع السلطة والتقدير ، أما الثانى فهو مجرد تبادل بين الأفراد على قدم المساواة ، ومن هنا يبدو أن « مركزية الذات » تناقض التعاون فحسب ، إذ أن الحالة الأخيرة وحدها هى التى تستطيع أن تجعل الفرد متعاونا . أما القسر فهو دائما حليف « مركزية الذات» عند الأطفال ، والواقع أننا نجد الطفل منطويا على ذاته نظرا لعجزه عن أن يقيم علاقة تبادل حقيقية مع البالغين . فالطفل من جهة

قابل إلى حد كبير لأن يخدع بأنه موافق ، مع أنه فى الواقع يكون سائرا وراء خيالاته . أما البالغ فهو على العكس من ذلك يستغل فرصة الموقف الذى هو فيه بدلا من البحث وراء المساواة . أما بالنسبة للقواعد الخلقيه فإن الطفل يخضع قليلا أو كثيرا للقواعد التى توضع له ، ولكنها إذ تبقى كما هى خارجة عن ضمير الفرد فإنها لا تستطيع فى الواقع أن تغير من أخلاقه . وهذا هو السبب فى أن الطفل ينظر إلى القواعد على أنها مقدسة رغم أنه لا يضعها موضع التنفيذ .

وعلى هذا فإنه بالنسبة للعبة الكريات ليس هناك تناقض بين ذاتية المركز فى تطبيق اللعب وتقديس القواعد . فهذا الاحترام دلالة لعقلية لا يوجهها التعاون بين نظيرين ، ولكن يوجهها قسر البالغين . فحين يقلد الطفل القواعد التى يسير عليها زملاؤه الكبار فهو يشعر بأنه يخضع لقانون لا يقبل التغيير ، لأنه يتصل بآبائه أنفسهم ، فالضغط الذى يأتى من البالغين على الصغار يتحول فى هذه الحالة — كما هو الحال غالبا — إلى حالة قسر البالغين ، وعمل الكبار من الأطفال لا زال عنادا لأن التعاون لا يقوم إلا بين النظراء . وكذلك نجد أن خضوع الصغار من الأطفال لقواعد البالغين لا يمكن أن يؤدى إلى أى نوع من التعاون فعلا ، وكل مافى الأمر أنه يؤدى إلى نوع من التصوف ، يؤدى إلى عاطفة محشوة بمشاركة جمعية تنسجم تماما — كما هو حال كثير من المتصوفة — مع مركزية الذات . لأنا سنرى فيما بعد أن التعاون بين النظراء لا يؤدى إلى ظهور تغير تدريجى فى الموقف الفعلى للطفل بل إنه أيضاً يقوم بعمل أساسى فيمنع ظهور هذا الخضوع للسلطان .

وفى الوقت ذاته تعال بنا نختبر أشخاص الفترة الأخيرة للمرحلة الحالية . ولقد وجدنا ثلاث مراحل بالنسبة للشعور بالقواعد ، بينما وجدنا أربعا بالنسبة لتطبيق اللعب ، وبمعنى آخر فإن التعاون الذى نجده فيما بين السابعة والثامنة لا يكفى فى بادىء الأمر للضغط على الخضوع الغامض للسلطان ، والجزء الأخير من المرحلة الحاضرة (فى الشعور بالقواعـد) يتفق تماما مع النصف الأول لمرحلة التعاون (فى تطبيق اللعب) .

بن Ben (١٠ سنوات) الذى ذكرنا إجابته بالنسبة لتطبيق القواعد (فى المرحلة الثالثة) لا زال فى المرحلة الثانية من الناحية التى ندرسها الآن . حاورناه على الوجه التالى : « هل يستطيع إنسان أن يخترع قواعد جديدة ؟ يفعل ذلك بعض الأولاد لكى يكسبوا كريات أكثر ، لكن أمنيتهم لا تتحقق دائماً فهنالك ولد (حدث أخيراً

فى فصله) فكر فى أن يقول « شبران » حتى يقترب (وهـذه القاعدة معروفة فعلا للكبار من الأولاد) ولكن الكرية لم تخرج . وهل تنجح مع الصغار ؟ نعم . لقد نجحت معهم . اقترح قاعدة يا « بن » . لا أستطيع اختراعها بهذه السرعة . إنك تستطيع فأنا أعتقد أنك أمهر مما تتصور . والآن نتصور أنه لم يرك أحد أثناء وجود كريتك داخل المربع فهل تعطى الآخرين هذا الحق ؟ نعم ، لهم الحق فى أن يفعلوا ذلك . وإذن فهل يستطيع الناس أن يلعبوا بهذه الطريقة ؟ لا ، لأن فيها غشا . ولكن زملاءك جميعاً يوافقون على ذلك ، أليس كذلك ؟ نعم ، الكل يوافق . إذن لماذا ترى فيها غشا ؟ لأنى اخترعتها فهى ليست قاعدة . هى قاعدة خطأ لأنها خارجة عن القواعد فالقاعدة الصحيحة هى التى فى اللعب . ثم كيف يعرف الإنسان إذا كانت القاعدة صحيحة ؟ اللاعبون المجيدون يعرفون ذلك . تصور أن اللاعبين المجيدين رغبوا فى أن يلعبوا وفق قاعدتك ؟ لا تنفع ، ثم إنهم سيقولون إنها غش . فإذا قالوا جميعاً إن القاعدة صحيحة فهل تنفع ؟ نعم ، ولكنها قاعدة خطأ . ولكن لو قالوا جميعاً إنها صحيحة فكيف يعرف أحدهم أنها خطأ ؟ لأنك حين تكون فى المربع فهو أشبه بالحديقة المسورة فأنت محبوس فيها (فإذا وقف الصياد داخل المربع فأنت محبوس) . تصور أننا رسمنا مربعاً كهذا (وقد رسمنا مربعاً مع ترك فتحة فى أحد جوانبه أشبه بمنفذ الحصن) . فكان جوابه « بعض الأولاد يفعلون ذلك ، ولكنه ليس صحيحا ؛ فهو مجرد لهو لقضاء الوقت . لماذا ؟ لأن المربع يجب أن يكون مقفلا . ولكن لو أن بعض الأولاد فعلوا ذلك فهل هذا صحيح أم لا ؟ إنه صحيح وليس بصحيح فى وقت واحد . لماذا هو صحيح ؟ إنه صحيح لمجرد اللهو . ولماذا هو غير صحيح ؟ لأن المربع يجب أن يكون مقفلا . إذا كبرت وتصورت أن كل واحد اتبع هذه الطريقة فهل تكون صحيحة أم لا ؟ إنها تصبح صحيحة إذ ذاك ، لأنه سوف يكون هناك أولاد صغار يتعلمون هذه القاعدة . وبالنسبة لك ؟ تكون خطأ . وماذا تكون فى الواقع والحقيقة ؟ إنها تكون حقيقة خطأ . وبعد ذلك سمع بن Ben أن أباه وجده كانا يلعبان بطريقة مختلفة عن طريقته وأن القواعد يمكن أن يقوم الأطفال بتغييرها ، ولكن هـــذا لم يمنعه من الاحتفاظ بالرأى القائل بأن القواعد تتضمن حقيقة ذاتية مستقلة عن الاستعمال .

وهذه الحالات الانتقالية تثير الاهتمام بنوع خاص فبن Ben يقع فى وسط الطريق بين المرحلة الثانية والثالثة ، فهو من جهة يعرف عن طريق التعاون وجود تغييرات

فى استخدام القواعد ، وهو لذلك يعرف أن القواعد الحالية حديثة ، ومن وضع الأطفال ، ولكنه من جهة أخرى يؤمن بالصحة المطلقة الذاتية للقواعـــد . فهل التعاون إذن قد فرض على هذا الطفل موقفاً تصوفياً بالنسبة لقانون هو شبيه بالاحترام الذى يحسه الطفل الصغير تجـاه الأوامر التى تأتيه من الكبار ؟ . أم أن احترام بن لقواعد اللعب نتيجة للقسر الذى لم يقض عليه التعاون بعـد ؟ الواقع أن الحـديث سوف يوضح لنا أن التفسير الأخير هـــو الصحيح ، فالأولاد الكبار لم يعودوا يؤمنون بالقيمة الذاتية للقواعد ، وهم يفعلون ذلك بنفس المقياس الذى يعرفون به كيف يستخدمون القواعد فعلا ، فموقف بن Ben إذن يجب أن نعتبره بقايا ظواهر الخضوع .

وبوجه عام فإنه من الأمور العادية أن التعاون من الناحية النزوعية لا يمكن أن يقضى قضاء تاما على الحالات النفسية التى أوجدتها من ناحية التفكير ، وهذه الحالة النفسية مركبة من مركزية الذات ومن الخضوع . فالتفكير دائماً يتأخر عن النزوع . والتعاون يجب أن يزاول فترة طويلة قبل أن تظهر نتائجه واضحة فى التفكير ، وهذا مثال حديث لقانون الوصول إلى الشعور الذى قال به « كلاباريد » Claparéde، « وضياع الموازنة » الذى لاحظناه فى ميادين أخرى كثيرة .

(انظر الجزء الثانى .C.P والفقرة ٢ من الفصل ٥ .J. R)

وزيادة على ذلك فإن هذه الظاهرة تبسط مسألة « مركزية الذات » بشكل عام إذ أنها توضح لماذا كانت مركزية الذات من الناحية الفعلية أكثر مقاومة منهـا من الناحية الواقعية .

٦ — إدراك القواعد ٢ — المرحلة الثالثة

بعد سن العاشرة فى المتوسط أى منذ النصف الثانى لمرحلة التعاون وفى خلال كل مرحلة تقنين القواعد نجد أن إدراك القواعد يناله تغيير كلى ، فالذاتية تطغى على القسرية (حكم الذات يتفوق على حكم الغير) فقواعد اللعب لم تعد تبدو للطفل وكأنها قانون خارجى مقدس لأنه جاء من الراشدين ، ولكنها أصبحت نتيجة لمناقشة حرة وهى تستحق الاحترام لأنها نتيجة لاتفاق متبادل .

وهذا التغيير يمكن أن نراه عن طريق ثلاثة أدلة متوافقة . أولها أن الطفل يقبل تغيير القواعد ما دام هذا التغيير ينال أصوات الجميع ، فكل شيء ممكن طالما أنك تحترم القرارات الجديدة ، وهكذا نجد الديمقراطية تلى (الثيوقراطية : الحكومة الدينية) و (الجيرو فتوقراطية : حكومة المسنين) فلم يعد هناك جرائم فكرية ، بل مخالفات عملية ، فكل الآراء يمكن أن تكون مقبولة طالما بحث أصحابها عن طريق قانونى لقبولها ، ومن الطبيعى أن تكون بعض الآراء معقولة أقل أو أكثر من الأخرى . ومن القواعد الجديدة التى قد تقترح هناك مستحدثات تستحق أن تقبل لأنها تزيد فى الاهتمام باللعب (السرور فى المخاطرات . الفن للفن ... الخ) . كما أن من القواعد الجديدة مالا قيمة له لأنه يعطى الأسبقية للكسب السهل قبل العمل والمهارة ، ولكن الطفل يعتمد على الاتفاق بين اللاعبين لتقليل المستحدثات غير الخلقية ، فهو لم يعد يعتمد كما يعتمد الصغار على التقاليد الصالحة كلها، ولم يعد يرى أن كل شيء قد نظم أحسن تنظيم فى الماضى ، وأن الطريقة الوحيدة لتجنب المشاكل هى تقديس النظم الموضوعة ، بل إنه أصبح يعتقد فى قيمة التجربة مادام الرأى الجماعى يقرها .

ومن جهة أخرى فإن الطفل لم يعد يقبل كقضية مسلم بصحتها الرأى القائل بأن القواعد دائمة وأنها تنتقل من جيل إلى جيل دون أن يمسها تغيير، ومن جهة ثالثة وأخيرة فإن آراءه عن أصل القواعد واللعبة لا تختلف كثيراً عن آرائنا . فالأصل أن الكريات لم تكن أكثر من كريات صغيرة مستديرة يلقيها الأطفال هنا وهناك لمجرد التسلية ، أما القواعد فهى أبعد من أن يكون البالغون قد فرضوها ، ولابد أنها ثبتت تدريجيا بطريقة ابتكار الأطفال أنفسهم وهاهى بعض الأمثلة : —

روس Ross (١١ سنة) فهو ينتمى إلى المرحلة الثالثة من ناحية تطبيق القواعد، وهو يدعى أنه كثيراً ما اخترع قواعد جديدة مع زملائه . قال : لقد كنا نعملها أحيانا ، وكنا نصل إلى ٢٠٠ ، فكنا نلعب ثم نتضارب . ثم عاد فقال لى : إن وصلت إلى ١٠٠ أعطيك كرية . وحاورناه على الوجه التالى : هل هذه القاعدة الجديدة صحيحة كالقواعد القديمة أم لا ؟ ربما لا تكون على درجتها من الصحة لأنه ليس من الصعب أن تأخذ ٤ كريات فى هذا الاتجاه . هب أن كل واحد فعل ذلك فهل تكون قاعدة حقيقية أم لا ؟ إن فعلوا ذلك غالباً فإنها تصبح قاعدة حقيقية .

هل يلعب أبوك بالطريقة التى أريتنى إياهـا أم بطريقة مختلفة ؟ « أوه . لا أدرى » وربما لعب بطريقة مختلفة ، إن الطريقة تتغير ولا زالت تتغير فى كثير من الأحيان. هل يلعبها الناس منذ بعيد ؟ منذ خمسين عاما على الأقل . هل كان النـــاس يلعبون الكريات أيام قدماء السويسريين ؟ . أوه ، لا أظن ذلك . كيف بدأت ؟ أخذ بعض الأطفال بعض كريات سيارة (كريات تتدحرج من تلقاء نفسها) ولعبوا بها ، وبعدذلك وجدت الكريات فى الحوانيت . لماذا وجدت القواعد فى لعبة الكريات؟ لتجنب النزاع الدائم ، لابد من وجود قواعد ، وبعد ذلك تلعب لعبا صحيحاً . كيف بدأت هذه القواعد ؟ اتفق بعض الأولاد معاً ووضعوها . هل تستطيع أن تخترع قاعدة جديدة ؟ ربما (ثم فكر) وقال ضع ٣ كريات معاً ثم أسقط أخرى من أعلى فوق الكرية الوسطى . هل يستطيع أحد أن يلعب بهذه الطريقة ؟ أوه ، نعم هل هذه قاعدة صحيحة كالقواعد الأخرى ؟ قد يقول بعض الأولاد إن هذه القاعدة ليست صحيحة تماما لأنها تعتمد على الحظ ، ولكى تكون قاعدة صحيحة يجب أن تعتمد على المهارة . ولكن لو أن كل واحـــد لعب بهذه الطريقة فهل تكون لعبة صحيحة أم لا ؟ نعم ، فإنك تستطيع أن تلعب جيدا بهذه الطريقة كما تلعب بالطرق الأخرى . »

مالب Malb (١٢ سنة) ينتمى إلى المرحلة الرابعة من مراحل تطبيق القواعد: جرى بيننا وبينه الحوار التالى : هل يلعب كل إنسان بالطريقة التى أريتنى إياها ؟ نعم . وهل يلعبون كذلك منذ زمن بعيد ؟ لا . لماذا لا ؟ لقد استخدموا كلمات مختلفة . وكيف كانت القواعد ؟ إنهم لم يستخدموها أيضاً فقد ذكر لى والدى أنه لم يلعب بهذه الطريقة . ولكن هل لعب الناس وفق هذه القواعد منذ زمن بعيد ؟ ليست نفس هذه القواعد تماما . وماذا عن قاعدة عدم الضرب من أجل واحدة ؟ أظن أن هذه جاءت متأخرة .

هل كان يلعب الناس الكريات حين كان جدك صغيرا ؟ . نعم . كما يفعلون الآن ؟ لا ، ألعابا مختلفة الأنواع . وفى زمن واقعة مورات Morat ؟ لا . لا أظن أنهم كانوا يلعبون وقتذاك . ما رأيك فى كيفية بدء لعبة الكريات ؟ أولا بحث الأطفال عن كريات مستديرة . والقواعد ؟ أتوقع انهم لعبوا من الخط ، وبعد ذلك رغب الأطفال فى أن يلعبوا ألعاباً مختلفة واخترعوا قواعد أخرى .

وكيف بدأ الخط ؟ . أتوقع أنهم كانوا يلهون بضرب الكريات ثم اخترعوا الخط . هل يستطيع أحد أن يغير القواعد ؟ . نعم . هل تستطيع أنت ؟ نعم أستطيع أن اخترع لعبة أخرى : كنا نلعب ذات مساء فى المنزل فاكتشفنا لعبة جديدة (وقد أرانا إياها) . وهل هذه القواعد الجديدة صحيحة كالأخرى ؟ نعم. أيهما أصح القواعد التى أريتنى إياها أولا أو تلك التى اخترعتها ؟ كلاهما صحيح . لو أنك شرحت لعبتك الجديدة للصغار من الأطفال فماذا يفعلون ؟ ربما يلعبون على نسقها . وإذا نسوا اللعبة المستديرة ولعبوا فقط بهذه اللعبة فأيتهما تكون صحيحة : الجديدة التى تكون معروفة معرفة جيدة أم القديمة ؟ المعروفة جيدا هى الصحيحة .

جروس Gros (١٣ سنة) فى المرحلة الرابعة لتطبيق القواعد . وضح لنا القواعد كما رأينا من قبل ، فحاورناه ، هل كان يلعب والدك بهذه الطريقة حين كان صغيرا ؟ لا ، لقد كانت لهم قواعد أخرى ، لم يلعبوا لعبة المربع . وهل كان الأولاد الآخرون أيام والدك يلعبون لعبة المربع ؟ لابد أنه كان هناك من بينهم من يعرفها ما دمنا نحن نعرفها الآن : وكيف توصل هذا الواحد إلى معرفة لعبة المربع ؟ لقد فكر فى أن يرى إن كانت هذه اللعبة أظرف من غيرها من اللعب . كم عمر الولد الذى اخترع المربع ؟ أتوقع أن يكون فى الثالثة عشرة (عمره هو) . هل كان الأطفال السويسريون الذين عاصروا موقعة مورات Morat يلعبون الكريات؟ ربما كانوا يلعبون لعبة الثقب ، وبعد ذلك لعبة المربع . وفى عصر دافيد بورى David de Purry (رجل ذو شعر مستعار يقوم تمثاله فى ميدان عام من ميادين نيوشاتل وهو معروف لدى الجميع)؟ أظن أن كان عندهم نوع من اللعب أيضاً . هل تغيرت القواعد منذ أن اكتشف المربع؟ ربما كان هناك تغييرات طفيفة . وهل لازالت القواعد تتغير؟ لا . إنك تلعب دائما بنفس الطريقة . هل يسمح لك بإحداث أى تغيير فى القواعد ؟ نعم ، البعض يسمح والآخر لا يوافق . إن لعب الأولاد بهذه الطريقة (غير بعض الشىء) فإنه يجب أن تلعب كما يلعبون . هل تظن أنك تستطيع أن تخترع قاعدة جديدة؟ نعم . . . (وأخذ يفكر) . تستطيع أن تلعب بقدمك فهل هذه اللعبة صحيحة ؟ لا أدرى . هى مجرد فكرة عندى . ولو أنك عرضتها على الآخرين هل تظن أنه يعمل بها ؟ نعم . يمكن أن يعمل بها وأن تكون صحيحة ، وبعض الأولاد الآخرين قد يرغب فى محاولتها وبعضهم قد لا يحبه بل يحتفظ بقواعده القديمة . لأنهم يظنون أن فرصتهم فى اللعبة الجديدة أقل . ولو لعب كل واحد بطريقتك ؟ عندئذ تصبح قاعدة

ككل القواعد الأخرى . أيهما أصح إذن قاعدتك أو القواعد القديمة ؟ القديمة. لماذا؟ لأنه يمتنع فيها الغش (لاحظ هذا التحقيق الجميل للقواعد . فالقاعدة القديمة أحسن من المستحدثة التى لم ينلها تقديس الاستخدام ؛ ذلك أن القاعدة القديمة وحدها هى التى لها قوة القانون ولذلك يمتنع فيها الغش) . ولو أن الناس جميعا لعبوا بأقدامهم فأيهما إذن يصبح أصح ؟ . لو لعب الناس جميعا بأقدامهم فإن هـــذه اللعبة حينئذ تصبح أصح . وأخيرا سألنا جروس: « افرض أن هناك لعبتين إحداهما سهلة تسمح لك بأن تكسب كثيرا وأخرى صعبة تجعل الكسب نادرا ، فأيهما تحب أكثر ؟ الأكثر صعوبة ، فى النهاية ستكسب بهذه الطريقة .

فوا Vua (١٣ سنة) الذى سبق أن درسنا إجاباته عن تطبيق القواعد (المرحلة الرابعة) وقد ذكر لنا أن أباه وجده قد لعبا بطريقة مختلفة عن طريقته « أيام السوسريين الثلاثة » هل كان يلعب الأطفال الكريات (البلى) ؟ لا كانوا يعملون فى المنزل ، وكانوا يلعبون لعبا أخرى . وهل كانوا يلعبون الكريات أيام موقعة مورات Morat ؟ ربما بعد الحرب . ومن اخترع هذه اللعبة ؟ بعض الأولاد شاهدوا آباءهم يلعبون لعبة قديمة للكريات ففكروا فى أن يفعلوا مثلهم . وهل يمكن اختراع قواعد أخرى؟ نعم (وعرض علينا واحدة اخترعها وأطلق عليها « الخط » لأن الكريات رتبت على شكل صف لا على شكل دائرة) أيهما اللعبة الحقيقية : لعبتك أو لعبة المربع ؟ المربع لأنها اللعبة التى تستخدم دائما . أيهما تحب أكثر : اللعبة السهلة أم الصعبة ؟ الأكثر صعوبة لأنها أكثر تشويقا « فلعبة الكوم Troyat » (وهى لعبة تتألف من تكويم الكريات على شكل أكوام) ليست هى اللعبة الحقيقية تماما . وفى هذه النقطة نجد أن « فوا Vua » كان يبدو أنه يجيب كطفل فى المرحلة السابقة ، ذلك الذى يرى أن « اللعبة الحقيقية هى القديمة المرتبطة بالتقاليد بعكس المستحدثات المعاصرة » ولكن « فوا » يظهر لنا أنه إنمـــا يعارض المعايير الشعبية (فلعبة الكوم تعطى فرصة كبيرة للصــــدفة فهى بذلك تساعد على الكسب الحرام غير الحقيق) ويفضل عليها التجارب التى تتفق مع روح اللعب سواء أكانت قديمة كالمربع أم حديثة كلعبته هو . ويمكننا أن نستدل على صحة رأينا هذا ببحث الدلائل التى ترتبط بلعبته هو : « هل اللعبة التى اخترعها صحيحة كالمربع أو أقل منها صحة ؟ إنها مثلها تماما لأن الكريات بعيدة (فاللعبة إذن صعبة) . لنفرض أنه بعد قليل من

السنين لعب كل إنسان لعبتك وبقى ولد أو ولدان يلعبان لعبة المربع ، فأيهما يكون صحيحا . لعبة الصف أو لعبة المربع ؟ لعبة الصف تكون هى الاصح .

بلاس Blas (١٢ سنة) فى المرحلة الرابعة لتطبيق القواعـــد . يظن أن لعبة الكريات لابد أن تكون قد بدأت حوالى سنة ١٥٠٠ أى فى وقت الإصلاح الدينى « لقد اخترع الاطفال اللعبة فصنعوا كرات صغيرة من التراب والماء ثم تسلوا بدحرجتها ، فوجدوا أنه مما يزيد فى سرورهم أن يجعلوا الكريات يضرب بعضها بعضا . ثم جاءتهم فكرة اختراع لعبة وقالوا حين تصدم « كريتك » « كرية » شخص آخر فإنك تستطيع أن تأخذ الكريه التى صدمتها ، وبعد ذلك أتوقع أنهم اخترعوا المربع حتى تضطر إلى إخراج الكريات من المربع ، واخترعوا الخط حتى تكون الكريات كلها على نفس المسافة . ولقد اكتشفوه متأخرا : فلما اكتشف الأسمنت صنعت منه الكريات على النحو الذى نشاهده الآن . والكريات المصنوعة من الطين لم تكن على درجة كافية من الصلابة ، ولذلك فإن الأولاد طلبوا من الصناع أن يصنعوها لهم من الأسمنت ، وقد سألنا بلاس Blas أن يخترع لنا قاعدة جديدة ، فأخذ يفكر وذكر أنه أولا لابد أن توجد منافسة، ومن تذهب كريته بعيدا يلعب أولا ، أما القواعد فيظهر أنها « رديئة لأنها تستلزم أن تجرى إلى الوراء مسافة بعيدة جدا بحثا عن « الكريات » ، ثم فكر بعد ذلك عن أخرى تتألف من اللعب بمربعين أحدهما داخل الآخر وسألناه « هل يرغب كل واحد أن يلعب بهذه الطريقة ؟ فأجاب : أولئك الذين كشفوها . ثم قلنا له إذا لعب الأطفال فيما بعد كما يلعبون بالمربع فأيهما يكون صحيحا ؟ فأجاب : كلاهما صحيح » .

وهنا نرى الناحية السيكلوجية والتربوية فى منتهى الوضوح ؛ إذ نستطيع الجزم بأننا أمام حقيقة اجتماعية منظمة تنظيما عقليا وخلقيا ، ومع ذلك فهى لازالت من خصائص الطفولة ، وكذلك نستطيع أن نضع أصبعنا فعلا على الصلة بين التعاون والحكم الذاتى الذى يلى الصلة بين مركزية الذات والقسر .

حتى الآن نرى أن القواعد مفروضة على صغار الأطفال ، فرضها عليهم كبارهم فتقبلها الصغار كأوامر من الراشدين ، ولذلك تبدو فى نظر الطفل مقدسة لا تمس . وضمان حقيقتها هو فى ثباتها التام ، وهذه المطابقة ككل المطابقات تظل خارجة عن الفرد ؛ فالطفل يبدو طيعا خاضعا تماما لوحى القدامى والآلهة ، وهو لذلك لايستطيع

فى الواقع أن يقوم بغير التظاهر بالاجتماعية ، وليس له ما يقوله عن الناحية الخلقية . فالقسر الخارجى لا يقضى على مركزية الذات بل هو يغطيها ويخفيها إن لم يقوها فعلا .

والقاعدة منذ الآن قد أصبحت نتيجة لتعاقد حر فى شعور الأفراد أنفسهم ؛ فلم تعد خارجية ولا قسرية ، وهى قابلة للتعديل والتهذيب بحيث تلائم ميول الجماعة ، وهى لا تتألف من حقيقة إلهامية بحيث تصبح قدسيتها مشتقة من أصلها الدينى ودوامها التاريخى ؛ بل إنها شىء نما تدريجيا وذاتيا . ولكن هل هذا يمنعها من أن تكون قاعدة حقيقية ؟ أليس هذا علامة على التقهقر أكثر منه على التقدم بالنسبة للمرحلة السابقة ؟ هذه هى المشكلة فالحقائق تؤيد تماما أن النتيجة عكسية ، إذ أنه منذ اللحظة التى تحل فيها قاعدة التعاون محل قاعدة القسر فإن قاعدة التعاون تصبح قاعدة خلقية ذات أثر .

وأول مايواجه المرء هذا الاتفاق الزمنى بين ظهور هذا النوع الجديد من إدراك القواعد والملاحظة الصريحة للقواعد ، وهذه المرحلة الثالثة لإدراك القواعد تظهر حوالى سن ١٠ — ١١ . وفى هذه السن نفسها تبدأ — صفات التعاون البسيطة للمرحلة الثالثة لتطبيق القواعد — فى التعقد عن طريق الرغبة فى التقنين والتطبيق الكلى للقانون ، فالظاهرتان إذن ترتبط كل منهما بالأخرى . ولكن هل إدراك الذاتية هو الذى يؤدى إلى الاحترام الفعلى للقانون ؟ أو هل احترام القانون هو الذى يؤدى إلى الذاتية ؟ . هناك — بكل بساطة — ناحيتان لحقيقة واحدة : فالقاعدة حين لا تصبح خارجية عن الطفل غير متوقفة على الرغبة الحرة الجماعية فإنها تصبح متحدة فى عقل الفرد . وطاعة الفرد إذن تصبح تلقائية خالصة . والصعوبة تعود حقيقة إلى الظهور طول الوقت ، حتى أن الطفل يحاول نقد بعض مواد القانون أو بعض إجراءاته التى هى فى صالح منافسه بينما لا يزال على ولائه للقاعدة التى يؤديها . ولكن الوظيفة الخاصة للتعاون هى أن تجعل الطفل يطبق ظاهرة تبادل المعاملة ، ومن هنا تبدو عنده ظاهرة التعميم الخلق والكرم فى العلاقات بين أقرانه .

وهذه النقطة الاخيرة فيها دلالة أخرى على الارتباط بين الذاتية والاحترام الحقيقى للقانون . فحين يصبح الطفل قادرا على تعديل القانون أى حين تصبح ملكا ومشرعا فى الديموقراطية التى تلى حوالى سن ١٠ — ١١ — حكومة المسنين

(الجيرونتوقراطية) نجد هذا الطفل قد أصبحت له دراية بعلة وجود القانون ، فالقانون أصبح حالة ضرورية للاتفـــاق « حتى لا يدوم النزاع بيننا » كما قال « روس » : « يجب أن توجد قواعد وبعد ذلك نلعب لعبا صحيحا ، ملتزمين هذه القواعد » والقواعد الصحيحة فى رأى جروس « هى التى تربط أفكار اللاعبين لأنهم (حينئذ) لا يستطيعون الغش » .

والأمر الثالث الذى وضح بجلاء هو أن الذاتية التى تعمل فى هذه المرحلة تؤدى بالتأكيد إلى احترام القواعد أكثر من الغيرية التى كانت سائدة فى المرحلة السابقة فى الطريقه السياسية الحقيقية والديموقراطية التى يميز بها أطفال الثانية عشرة ـ الثالثة عشرة بين النزوات غير القانونية وبين المستحدثات القانونية . فكل شىء مسموح به . وكل اقتراح يقدمه الفرد نجد أن له الحق فى أن يلقى الرعاية . ولم تعد هناك خيانة فكرية بمعنى أن الرغبة فى تغيير القوانين لم تعد إثماً . وكل ما فى الموضوع ـ وكل الحالات الى درسناها كانت فى غاية الوضوح من هذه الناحية ـ أنه ليس لأحد الحق فى إدخال مستحدثات إلا بالطرق القانونية ، كأن يقنع اللاعبين الآخرين مقدماً لحكم الأغلبية . ويجوز أن نجد خيانات ولكنها فى التصرفات فقط ، فالتصرفات وحدها هى الإجبارية أما الأفكار فهى خاضعة دائما للمناقشة ، ولهذا نجد «جروس» Gros يذكر لنا أنه حين يبدو اقتراح ما فإن البعض يريده والبعض الآخر لا يريده» فإذا لعب الأولاد بهذه الطريقة (وقد أحدث تغييراً) فإن عليك أن تلعب كما يلعبون. وقال فوا Vua فى موضوع تطبيق القواعد (فقرة ٤) ، « أحياناً يلعب النـاس بطرق مختلفة ثم يسأل كل منا الآخر ماذا تريد أن تعمل فنتناقش قليـلا ثم نصل إلى اتفاق » .

وبالاختصار فإن القانون أصبح نابعاً من مملـكة الصغار ولم يعد هابطاً من تقاليد الـكبار . ويرتبط بهذا التغيير أن القيم النسبية الخاصة بالعادات والحقوق المعقولة فى الواقع أصبح مصدرها الصغار أنفسهم ، ففى الماضى كانت العادة دائماً سائدة على الحقوق . وهنا فقط كما فى كل الحالات التى يكون فيها الـكائن الحى خاضعاً لعادة ليست جزءاً من حياته الداخلية سنجد أن الطفل يعتبر العادة مفروضة عليه من الـكبار ، كنوع من الوصايا العشر جاءتنا من كائنات إلهية (مثل الـكبار بما فيهم الإله الذى هو عند « فال » أكبر الرجال سناً فى «نيوشاتل» بعد أبيه) . ونتيجة ذلك أن الطفل الصغير

يرى أن أى تغيير فى الاستعمال لا يحل الفرد من ضرورة بقائه أمينا للقانون الأبدى . فقد قال « بن » إنه ولو أن الناس نسوا لعبة المربع واستبدلوها بغيرها فإن هذه اللعبة الجديدة « تكون حقيقة خطأ » فالطفل فى هـذه الحالة يميز بين القاعدة الحقيقية فى ذاتها وبين مجرد العادة الحاضرة أو المستقبلة ، ومع ذلك فإنه يبقى طول الوقت خاضعاً لحكم العادة لا لأى علة قانونية خلقية أو حقيقية مختلفة عن العادة ولكنها سائدة عليها . وهذا التفكير فى الواقع لا يختلف عن تفكير كثير من الكبار المحافظين الذين يخدعون أنفسهم حين يظنون أنهم يساعدون على نصرة الآراء الدائمة على مستحدثات العصر الحاضر بينما هم فى الواقع يخضعون لرق عادة قديمة على حساب القوانين الدائمة الناتجة من التعاون المعقول .

ولكن من الآن نجد أن الطفل قادر على الفصل بين العادة والمثل الأعلى الفعلى ، وذلك عن طريق اعتياده أن يلزم نفسه بقواعد معينة من قواعد المناقشة والمعاونة ، وهكذا يستطيع أن يتعاون مع جيرانه على أساس التبادل على قدم المساواة (دون أى احترام كاذب للتقاليد أو رغبة أى فرد من الأفراد) . فالتعاون الذى يعارض القسر الاجتماعى والذى يقوم جنباً إلى جنب مع مجموعة الأفكار الوقتية الواقعية الذى يسمح بالوصول إلى المثل الأعلى الذى يميز الحق وهو من الناحية الوظيفية داخل فى تركيب المناقشة والمبادلة ، فبينما نجد أن معارضة التقاليد تفرض الأفكار أو العادات ولهذه نهايتها ، نجد أن المعاونة لا تفرض شيئاً سوى الطرق الفعلية للتبادل العقلى والخلق (وفى هذا المقام يعارض بولدوين فكرة الاتفاق[1] الطبيعى بفكرة الاتفاق الاجتماعى[2]) (La Synnomique de Baldwin oppose au Syndoxique)
وعلى هذا ينبغى أن نميز بين الموافقة العملية وبين الموافقة المثالية التى تقوم بين العقول موافقة وتتحدد كلما أكثرنا وتعمقنا فى تطبيق عمليات التبادل العقلى[3] . ومعنى هذا

---

(١) فالأول Synnomique مصدره العقل ولا يختلف باختلاف المجتمعات والآخر مصدره المجتمع أى يتفق عليه مجتمع من المجتمعات ويختلف من مجتمع لآخر .

(٢) Baldwin « Theorie genetique de la realité » Trad. Philippe Alcan.

(٣) انظر مقالنا عن :
« lògique génétique et sòciologie » revue Philos 1928.

عند الأطفال أنه بالإضافة إلى القواعد التى تتفق عليها مجموعة ما فى وقت ما (مجموعة أخلاقية وقانونية حسب المعنى الذى قصده لالند M. Lalande حين تحدث عن العقل[١] المنظم) فإن الطفل يقوم فى عقله نوع من المثالية أو روح اللعبة التى لا يمكن أن تأخذ شكل مصطلحات للقواعد (مجموعة أخلاقية حسب المعنى المقصود من «العقل المنظم» ذلك أنه إن وجد أى تبادل على قدم المساواة بين اللاعبين فى تطبيق القواعد المقررة أو فى عمل قواعد جديدة فإن كل شىء يجب التقليل منه حتى يمكن توفيق هذا التبادل (عدم المساواة الناتج من الصدفة أو من الفروق فى المهارة أو فى القوة العضلية .. الخ). وهكذا ينتى الاستخدام بالتدريج ، فيصبح مثلا أعلى يسمو على العادة إذ أنه ينتج من الوظيفة التعاونية .

وهـذه هى العلة فى أن المستحدثات حين تعرض على الطفل فإنا نجـده يعتبرها صحيحة أو غير صحيحة ، لا على أساس درجة مساهمتها فى قيام الأغلبية من اللاعبين باللعب متعاونين ولـكن أيضا على أساس اتفاقها مع روح اللعبة نفسها ، وهذه ليست أكثر أو أقل من روح التبادل «فروس» مثلا يحدثنا عن اقتراحاته « ربما لا تكون صحيحة تماما لأنه ليس من الصعب أن تأخذ أربع كريات بهذه الطريقة » ومرة أخرى يقول «ربما يقول الرفاق إنها غير صحيحة تماما لأنها تقوم على الحظ » فالقاعدة الحسنة هى التى تعتمد على المهارة » وقد ذكر لنا فوا Vua أن لعبة المثلث ربما كانت أقل صحة من المربع (ولو أنها تتساوى معها فى الشيوع وفى مدى إلمام الأجيال السابقة بها) لأنها اخترعت « لكسب الكريات كلها » وبهذه الطريقة يرسم لنا « فوا » الحد الفاصل بين حكم الرعاع والديموقراطية المتزنة . وبنفس الطريقة نجـد أن « جروس وفوا » يفضلان الألعاب الصعبة لأنها أكثر جذبا للاهتمام ، فالمهارة والاتقان قد حـلا مكانا أسمى من الكسب ، وفكرة الفن للفن أصبحت الغاية بها أكبر من اللعب للكسب .

وبالاختصار فإنه بمجرد أن نصل إلى مرحلة التعاون نجد أن الآراء النظرية عن العدل والظلم أصبحت موجهة للعادة ، لأنها أصبحت داخلية فعلا فى الناحية الوظيفية للحياة الاجتماعية بين الرفاق . وهـذه نقطة سوف تتضح فى الفصل الثالث من هـذا

---

(١) A. Lalande, Riason constituante et raison cönstitué. revue des cours et des conférneces, 15 et 30 avril, 1925.

الكتاب،أما فى أثناء المراحل السابقة فإنا نجد العكس من ذلك فإن العادة توجه الحكم على العدل ، وذلك يرجع بنوع خاص إلى أنها لا زالت خارجة عن عقل الافراد .

ولننتقل الآن إلى بحث فلسفة التاريخ الذى يتبعه الطفل أثناء كشفه عن الديموقرطية . ومن المدهش فى هذا الاتجاه أن نلاحظ قيام المعاصرة الآتية : فمن اللحظة التى يقرر فيها الطفل أن القواعد يمكن أن تتغير نجد أنه لم يعد يؤمن بماضيها اللانهائى ، ولا بأصل نسبتها إلى الراشدين . وبمعنى آخر فإنه يعتبر القواعد قد خضعت لتغيير مستمر قام به الأطفال نحوها بالاختراع والتهذيب كما أن الحوادث الخارجية ربما كان لها دور فى تبيان هذه الحقيقة ، ذلك أن الطفل لا بد أن يتعلم من أبيه أن اللعبة كانت تختلف عند الأجيال السابقة عنها الآن ولكن العلاقة الواضحة وضوحا تاما (فى المتوسط طبعا) بين ظهور هذا النوع الجديد من الشعور بالقواعد واختفاء الاعتقاد بأخذها عن الراشدين هذه العلاقة لا بد أن تقوم على أساس من الحقيقة . فهل نقول إذن إن فقدان الاعتقاد بالأصل الإلهى للقواعد أو بانتمائها إلى الراشدين هو الذى سمح للطفل أن يفكر فى إدخال مستحدثات جديدة على اللعبة فنقول إن الشعور بالحكم الذاتى هو الذى قضى على خرافة الإلهام .

الواقع أنه لا يستطيع إنسان له بعض الإلمام بطبيعة معتقدات الاطفال أن يتصور أن التغيير فى آراء الأطفال عن أصل القواعد يمكن أن يكون عميقا فى طبيعته إلى الدرجة التى يكون لها هذا الأثر العميق فى أخلاق الطفل الاجتماعية . وعلى العكس من ذلك فإننا هنا — كما فى كثير من الحالات ـ نجد أن العقيدة مجرد تفكير منعكس فى السلوك .

وليس من شك أن الأطفال يندر بينهم التفكير فى أصل دستور لعبة الكريات ، بل وأكثر من ذلك فهناك أسباب قوية جدا تدعونا للأخذ بفكرة أن هذه المشكلة بالنسبة للأطفال الذين اختبرناهم لم يكن لها مكان فى رءوسهم قبل اليوم الذى فكر فيه السيكلوجى أن يوجه إليهم هذا السؤال المفعم بالسخرية عن الطريقة التى كانت لعبة الكريات تلعب بمقتضاها أيام السويسريين القدامى أو فى زمن العهد القديم . فإن افترضنا أن السؤال عن أصل القواعد كان قد مر بعقول بعض هؤلاء الاطفال أثناء الجدل التلقائى الذى كثيراً ما يحدث حول القواعد عموما (الفقرات من ٥ - ١٠ L. P.) فإن الجواب الذى يصل إليه الطفل قد يصل إليه دون كثير من التفكير

وفى معظم الحالات كانت أسئلتنا التى وجهناها جديدة كل الجدة بالنسبة للشخص ، وكانت الإجابات تمليها الإحساسات التى أثارتها اللعبة فى هـذا الشخص بدرجات متفاوتة العمق . وعلى هذا فإن حديث الصغار عن القواعد باعتبار أن أصلها يمتد إلى الراشدين وأنها لم تتغير البته ينبغى أن يكون المرء حذرا فى الأخذ به على اعتبار أنه دليل على عقيدة منظمة ، وكل الذى يعنيه هـذا الرأى هو أن القواعد يجب أن تترك وحدها . وحين حدثنا الكبار من الأطفال وجدنا العكس من ذلك فقالوا : إن القواعد قد تغيرت ، وقد وضعها الأطفال . فهذه العقيدة تقوم على تفكير أرقى لأنها جاءت من أطفال أكبر سنا ، ولكنها لا زالت مجرد دليل فكل ما يقصده الطفل أنه حر فى أن يضع القانون .

ويحسن أن نتساءل هل من حقنا أن نسأل الطفل عن مثل هذه المعتقدات اللفظية ما دامت هذه المعتقدات لا تتصل بفكرة واضحة وما دام تفكيره الحقيق أعمق من هذا بكثير فهو يقع فى مكان ما أعمق من مستوى اللفظ . ولكنا نرى أن هـذه المعتقدات لها أهميتها ، وذلك لأن هذه الظاهرة نفسها تعود فتظهر فى حياة الراشدين الفعلية ، ولأن الحقائق السيكلوجية تتدرج هى نفسها فتصبح نظما ميتافيزيقية ، وأن ما سماه باريتو[1] « Pareto » بالمشتقات وأقامه على نتائج بسيطة نسبيا ولكنها غنية عليا نجد أصله وبذوره فى إشارات الأطفال عن أصل اللعب . وهذه الإشارات عديمة القيمة من الناحية العقلية ولكنها تحتوى على عنصر اجتماعى مقاوم ذى أثر فعال هو الذى أطلق عليه باريتو Pareto لفظ راسب Residuum . وترتبط « المشتقات » بهذا الراسب الذى هو من خصائص موقف الخضوع عند الصغار من الأطفال سواء كانت هذه « المشتقات » إلهية أو ترجع فى أصلها إلى الراشدين ، وكذلك يرتبط بها « الاستمرار فى التاريخ » . كما ترتبط « المشتقات » (الطبيعية « الطفلية الأصل » و« التقدمية ») بهذا الراسب الذى هو من خصائص الموقف الديموقراطى عند الكبار من الأطفال .

بقى أن نتساءل عن أمر أكثر عمقا هو : كيف تكون الديموقراطية قد وصلت إلى هذه الدرجة من الرقى فى لعبة الكريات عنـد الأطفال بين ١١ ، ١٣ على حين

---

(١) Traité de Socilogie générale

أنها لا زالت غير مألوفة لدى الراشدين فى نواحى كثيرة من نواحى الحياة ؟ للإجابة عن هذا التساؤل نقول : إنه من الطبيعى أن يسهل الاتفاق فى بعض النواحى وإن كان صعبا فى نواحى أخرى ، فالمستوى الوجدانى الذى يسهل الاتفاق حول قواعد لعبة « المربع » قد لا يكفى للوصول إلى اتفاق حول مشكلة الفقر أو شرعية الحرب . فإذا تركنا هذه المسائل (ومع ذلك فهل من الواضح أن المسائل الاجتماعية أكثر أهمية عندنا من قواعد اللعب عند أطفال الثانية عشرة !) فإنا نواجه غيرها مما هو أكثر أهمية من الناحية السيكلوجية والاجتماعية ؛ لأنه ينبغى ألا ننسى أن لعبة الكريات يهملها الأطفال حوالى سن ١٤ — ١٥ على الأكثر ، وعلى ذلك فإن أطفال ١١-١٣ ليس لهم رفاق كبار بالنسبة لهذه اللعبة ، ولهذا ينبغى أن نعنى بالظرف الآتى: فما دام الأطفال لم يعد عليهم ضغط من رفاق اللعب الذين يفرضون آراءهم بحكم ما لهم من مركز ممتاز فإنا نجد هؤلاء الأطفال ممن درسنا إجاباتهم قد أصبحوا قادرين تماما على إدراك ذاتيتهم بسرعة أكثر مما لو كانت لعبة الكريات تستمر إلى سن ١٨ ، وبهذه الطريقة فإن معظم الظاهرات المميزة لمجتمعات الراشدين لابد أن تكون مختلفة عما هى عليه لو اختلف متوسط عمر الإنسان عما هو عليه الآن . وهذه الملاحظة قد لفتت أنظار علماء الاجتماع فأوجست كومت Auguste Comte يشير إلى أن أثر جيل على آخر هو أكبر ظاهرة فى الحياة الاجتماعية .

وسوف نرى فيما بعد أن إدراك الذاتية يظهر فى عدد كبير من النواحى حوالى سن ١١ ، فهل هو انعكاس الألعاب الجمعية على جملة الحياة الخلقية ؟ ذلك ما سوف نبحثه فيما بعد .

٧ — لعبة البنات :

وقبل أن نضع النتائج العامة المستخلصة من الحقائق التى ذكرناها نجد من المفيد أن نبحث ما إذا كانت هذه النتائج خاصة بلعبة الكريات كما يلعبها الأطفال أو كان من الممكن أن نجد أمثلة مشابهة فى ميادين أخرى ، ولهذا درسنا لعبة أبسط من لعبة الكريات ، درسناها بنفس الطريقة غير أنا قصرنا بحثنا على استفتاء البنات فقط .

والملاحظة السطحية تكفى لبيان أن الإحساس القانونى عند الصغار من البنات أقل تقدما منه عند البنين . والواقع أننا لم ننجح فى أن نجد لعبة واحدة جمعية للبنات

تشمل هـذا العدد الـكبير من القواعد ، وتقوم على نظام جميل وقانون ثابت من القواعد كتلك التي وجدناها في لعبة الـكريات التي درسناها من قبل . ومن الأمثلة الهامة في هذا الاتجاه لعبة (الرستة أو السيجة) « La Semaine » أو « Marelle » أو « Le Biel » ويسميها الإنجليز « Hop-Scotch » وهي تقوم على أساس أن تحجل البنت على رجل واحدة تدفع بها حجراً ينتقل في أقسام قد رسمت على الأرض تمثل أيام الأسبوع أو أي شيء آخر يريده الإنسان . وفي هذه اللعبة قواعد قليلة مثل : « لا تضع قدمك الأخرى على الأرض » « اجعل الحجر ينتقل إلى المربع الصحيح بدفعة واحدة . » « لا تدع الحجر يقف على الخط الفاصل » . « حق الاستراحة في أقسام خاصة تسمى السماء » إلخ . . هذه القواعد توضح إلى درجة كافية أنه يمكن تعقيد هذه اللعبة بإنشاء قواعد جديدة تضاف إلى هذه القواعد الأولية ، ولـكن بدلا من هذا نجد أن البنات ولو أنهن أكثر شغفا بهـذه اللعبة وأكثر مزاولة لها من البنين فإنهن قد استخدمن جل ذكائهن في اختراع رسوم جديدة ، ولذلك كانت لعبة (السيجة) « الماريلا » ذات أشكال مختلفة : فالأقسام ترسم بالطباشير على الرصيف واحدة تلي الأخرى في شكل خط مستقيم . أو خطوط متوازية أو في شكل خط حلزوني أو دائرة أو بشكل بيضاوي أو مدخنة موقد إلخ . ولـكن كل لعبة في ذاتها في منتهى البساطة فهي لا يمكن أن تمثل التقنين العظيم ولا التشريع المعقد الذي تتضمنه لعبة الـكريات .

أما عن لعبة الـكريات نفسها فإنه يبدو أن قلة من البنات اللاتي عنينا بهن مهتمات بإتقان اللعبة أكثر من عنايتهن بالتركيب القانوني لهذا الدستور الاجتماعي . وبالنسبة لتعدد أشكال لعبة « الماريلا » « السيجة » نجد أن أي حوار حول إدراك القواعد من الصعوبة بمكان ، ولهذا قررنا أن ندرس لعبة في منتهى البساطة تحوي أقل قواعد ممكنة ، ونحاول أن نجد إلى أي حد ينظر البنات إلى القواعد على أنها إجبارية . والذي يعنينا طبعا في هذه الحالة كما في الحالات التي سبقت دراستها هو أن نرى أي نوع من الإجبار يبدو في الأعمار المختلفة ؟ وهل الصغار من الأطفال هم أكثر الأطفال عداوة لأي تغيير في الميراث الاجتماعي ؟ ولما كانت اللعبة بسيطة وأسئلتنا قد اقتصرت على البنات فقط ، فإن الحالات الماثلة أمامنا تختلف كل الاختلاف عن لعبة الـكريات عند البنين ، ولهذا نجد أن مثل هذا التشابه الذي قد يظهر عرضا له قيمة عظيمة جداً .

ولعبة (هو مختفي) نوع بدائي من أنواع لعبة « الاختفاء » والبنت الصغيرة

«المختفى وجهها ilet (اشتقاق الكلمة يبدوا أنها «هو يكون» il est كما فى المصطلحات «هو الجارى ilet courant وهو المختفى ilet Cachant الخ .) تقف فى بقعة تسمى الملس (المكان الذى يلمسه الإنسان) بينما تختفى الأخريات ، وبمجرد إعطاء الإشارة فإن البنت المقصودة تبدأ البحث عن الأخريات اللائى يجتهدن فى الوصول إلى الملس قبل أن يمسكن ، فمن تمسك تصبح هى « الهو » فى الدور التالى . وتختار أول من يقع عليها القيام بدور البنت المخفى وجهها تبعا لقاعدة مقدسة « كرة — كرتان — ثلاث كرات — دحرجة ، الخ . . . ويسمى الصغار من البنات هــذه « بالفطسة » ، وآخر من تغطى تكون هى أولى من يختفى وجهها ilet « الهو » .

ولما كانت اللعبة على هذه الدرجة من البساطة فإنا لن نضيع الوقت فى وصف مراحل تعلمها وتطبيق قواعدعا ويكفى أن نميز فيها بين مرحلتين الأولى قبل السابعة، والثانية تمتد من سن ٦ — ٧ حتى سن ١١ — ١٢ .

ففى المرحلة الأولى التى نستطيع أن نطلق عليها مرحلة « مركزية الذات » نجد صغريات البنات يسرهن أن يقلدن الأعمال المرتبة للكبار ، ولكن فى التطبيق لا يعرفن شيئا عن علة تكوينها ، فكل تلعب لنفسها لمجرد السرور من الجرى والاختفاء ، وأكثر من ذلك أن تقوم بما تقوم به الأخريات .

جاكلين Jacqueline (٧ شهر ٥ سنة) وقد تعلمت هذه اللعبة على يد صديقة أكبر منها سنا (١٠ سنوات) ولها فى نظرها مقام سام ، وهى تلعب مع هذه الصديقة ومع بعض الأطفال ممن يتراوح سنهم بين ٨ ، ١٢ سنة . ولما كانت اللعبة تستمر حوالى ثلاثة أرباع الساعة فإنها تجرى وتختفى وهى تتمتع بذلك كل التمتع ولكنها لا تعرف المكان « الملموس » . وبمجرد أن يجرى طفل نحو « المنزل » صائحا « لقد لمستها » فإن « جاكلين » تجرى أيضا لتلمسه وكأنها تقوم بطقوس دينية دون أى علاقة بسلوك الآخرين ، وتكون فى منتهى السرور إذ تقوم بلعبتها الصغيرة على حافة اللعبة الحقيقيه ، وهى لا تطالب بشىء أكثر من ذلك .

وقد ظلت تلعب كذلك عدة أيام ، وبعد ذلك أخذت تلعب نصف ساعة وحدها مع صديقتها التى علمتها وهذا وصف لما فعلته .

أولا — هى لا زالت تجهل لماذا تمس « مكان اللمس » مع أنها تذهب فتمسه

بمجرد أن يفعل رفاقها ذلك (وهذا عديم المعنى تماما ما دام الطفل الآخر يمسه ليهرب منها) .

ثانيا — أثناء انتظارها اختفاء رفاقها تغش بكل معنى الكلمة (فهى تدور بمكر مدعية أنها تخفى وجهها بيديها ، ثم تسألنى عن معلومات على اعتبار أنى مجرد متفرج الخ) .

ثالثا — وهى تتمتع بالخسارة كما تتمتع بالكسب سواء بسواء ، فكل غرضها أن تفعل كما يفعل الكبار من صديقاتها ولو أنها تقضى الوقت كله تجىء وتختفى وتصيح .

والتشابه بين هذا السلوك ونظيره من سلوك الأطفال فى نفس السن إزاء لعبة الكريات يلفت النظر . فهنا كما هو الحال هناك نجد تقليدا للكبار ممتزجا بمركزية الذات فى اللعب ، فلا مناقشة ولا تنظيم متبادل فى موضوع القواعد ، والطفل يعلم أن هناك قواعد وهو يحترمها فى الظاهر «فجاكلين» تدعو إلى ضرورة لمس « المكان الملموس » ، إذ أنها تحس أن هذه قاعدة إجبارية من قواعد لعبة الاختفاء ، ولكن هذا يرجع إلى مشاركة فى حياة الكبار أكثر منه إلى مجهود للتعاون معهم . أما من ناحية تطبيق القواعد فإن هذه الطفلة تسمح بإدخال كل ما يعجبها (وليس هناك حتى الشعور بالغش) ما دامت الغاية من اللعبة لم تصبح بعد اجتماعية بمعنى التنافس المنظم .

ولكن بعد سن ٦ — ٧ فى المتوسط نجد موقف الطفل يتغير ويبدأ فيلاحظ القواعد . والذى يعنيه الآن ليس مجرد تقليد ما يعلمه الكبار من الأطفال — ولو أنه لا زال يعمل لنفسه — بل أصبح معنيا بالتغلب على رفاقه عن طريق القيام بمثل ما يعملون تماما . ومن هنا يظهر الضغط المتبادل فى تطبيق القانون جنبا إلى جنب مع الاحترام الفعال للالتزامات (لا يغش حين يكون دوره فى إخفاء وجهه الخ) وستسمى هذه المرحلة « مرحلة التعاون فى الظاهر » .

النقطة الثانية التى سنعنى ببحثها هى : ما هو الإحساس الذى يكنه صغار البنات نحو القواعد ؟ فحين تقترح تعديلا فى النظم الموضوعة فهل تقابل معارضة تشتد كلما كبر الطفل أو إنا سوف نجد البنت كالولد تخضع القواعد تدريجيا للاتفاق المتبادل وتتخلى عن الإلزامية المطلقة للتقاليد ؟

إن الحقائق تعطينا إجابة لا تقبل الخطأ ، وإن كانت هذه الحقائق نفسها تشير

إلى وجود فرق بسيط عما لاحظناه عند الأولاد . فمن جهة نجد التشابه تاما فى أن البنات يبدأن أيضا باعتبار القانون غير قابل لأن يمس ، والمستحدثات غير مشروعة ، ثم يسمحن فيما بعد فيعتبرن القانون ذا قوة مادام يحقق رغبة جماعية . ومن جهة ثانية — وهذه غاية حوارنا — نجد أن هذا التغيير فى الاتجاه يظهر فى المتوسط حوالى سن ٨ أى أنه يتفق لدرجة كبيرة مع بداية مرحلة التعاون . وهذا التسامح المبكر من الواضح أنه يرتبط بطبيعة الروابط المفككة نوعا التى تقوم بها لعبة الاختفاء .

وبشكل إجمالى نستطيع أن نميز ثلاث مراحل : فالأولى معاصرة لبداية اللعبة نفسها وللنصف الأول من مرحلة مركزية الذات . فالطفل فى هذه المرحلة يبدو على استعداد لتغيير كل القواعد للإبانه عن عدم احترامه الداخلى للتقاليد وللأمثله التى يتلقاها من الكبار . ولكن هذه الحالة كما فى حالة لعبة « الكريات » هى حالة ظاهرية فحسب ، فالطفل يقبل التعديلات المقترحة المتمشية مع الاتفاقات السابقة التى يقبلها . وعلى هذا نجد « جاكلين » تمس « مكان اللمس » مادامت ترى هذا الالتزام يقوم به الآخرون حتى إذا أغفل أحد اللاعبين القيام بهذا الواجب فإنها لا ترضى عن ذلك بأى حال من الأحوال ، وتظن أن هذا أيضا من بين الأشياء « التى تعمل » . ولا حاجة بنا لأن نبحث هذه الفترة من مرة أخرى فهى فترة قصيرة وفى غاية الصعوبة من ناحية التحليل لتعذر الوصول إلى أى اتفاق فى إجابات الاطفال .

وفى المرحلة الثانية التى تمتد فى المتوسط إلى نهاية السابعة نجد الصغار من البنات اللائى استجوبناهن قد أظهرن إلماما بالطرق السائدة وهن كالبنين من ناحية الاعتقاد بأن القواعد ترجع أصلا إلى الكبار وهى ترتبط بالناحية الدينية .

« مول Mol » (٦½ سنة) حاورناها وهل هناك أشياء يجب أن تعمليها وأشياء يجب ألا تقومى بها فى هذه اللعبة ؟ نعم ؛ الأشياء التى يجب أن أعملها هى قواعد اللعب . هل تستطيعين أن تخترعى قاعدة جديدة ؟ ولنفرض أنك قلت إن الثالثة التى غاصت هى « الهو ؟ » نعم — هل هى من الصحيح أن تلعبى بهذه الطريقة أم لا ؟ إنه صحيح — هل هى قاعدة صحيحة كالقواعد الأخرى ؟ أقل منها — ولماذا ؟ لأن الأخير هو « الهو » — وإذا لعب الكل بنفس الطريقة فهل تصبح هذه القاعدة صحيحة ؟ . لا — لماذا ؟ لأن اللعبة ليست كذلك — كيف بدأت القواعد ؟ . . . كيف تعلمت اللعب ؟ تعلمته منذ المرة الأولى ولا أعرف كيف تعلمت . لقد لعبنا مع بنت صغيرة علمتنا —

وكيف تعلمت هذه البنت الصغيرة ؟ لقد تعلمت — وهل كانت تلعب أمك حين كانت صغيرة ؟ نعم . علمها المدرس فى المدرسة — ولكن كيف بدأت ؟ لقد تعلم الناس على مدرس المدرسة — من وضع القواعد الكبار أم الاطفال ؟ الكبار — ولو اخترع طفل قاعدة فهل تكون صحيحة ؟ لا . لاتكون صحيحة — ولماذا لا ؟ لأنهم لا يعرفون كيف يعملون .

« آج Age (٧ سنوات) تسمح بأن يكون الطفل الثالث الذى يمسك يمكن أن يكون « الهو » ولكنها رفضت أن تعتبر هذه القاعدة الجديدة عادلة . « هل هى قاعدة حقيقية ؟ نعم — وهل هى عادلة؟ لا . لأنها ليست الطريقة التى تلعب بها (وقد استؤنف الحديث بعد انقطاع) . « وهل نعتبر هذه القاعدة صحيحة . لا . لأن الأول الذى يمسك هو « الهو » — لماذا ؟ لأنه بغير ذلك لا تصبح عادلة — ولكن لو لعب كل إنسان كذلك ؟ لا تكون لأن الثالث لا يمكن أن يكون هو « الهو » .

« بون Bon » (٧ سنوات) تقبل الرأى القائل إن رفيقاتها سوف يسرهن مثل هذه المستحدثات ولكنها لا تعتبرها عادلة . لماذا ؟ لأنها تجعل اللعبة كلها تضطرب لأنها خطأ » .

« روس Ros » (٨½ سنة) اخترعت قاعدة جديدة : ربما تقولين أن واحدة فقط هى التى تذهب وتختبىء وأن الأخريات يذهبن وراءها باحثات عنها فهل هذا صحيح بالنسبة للعبة ؟ نعم — وهل هذه الطريقة الجديدة أعدل من الأخرى أم لا ؟ أقل عدلا — لماذا كانت أقل ؟ لأنك لا تلعب بهذه الطريقة — لو فرضنا أن الكل لعب بهذه الطريقة ؟ عندئذ تصبح أقل عدلا — لماذا كانت أقل عدلا ؟ لأنها بعد كل ذلك تصبح إلى حد ما نفس الطريقة — ولكنها ليست صحيحة تماما ؟ لا — لماذا ؟ . . . . لو اتفق كل إنسان أن يلعب بهذه الطريقة فهل تصبح كذلك أم لا ؟ نعم كذلك (بتسامح) — أيهما أحسن : أن نلعب دائماً بنفس الطريقة أو نغير الطريقة ؟ (لازالت متسامحة) — لماذا ؟ . لأن هذه اللعبة أصدق — أيهما ؟ ليست التى وضعتها — إذن أيهما أحسن أن تغير أو تبقى كما هى ؟ الأحسن أن — تترك كما هى لعبة الاختفاء اخترعتها « سيدة » فهل تغيرت منذ ذلك الحين أو ظلت كما هى منذ اخترعت ؟ نعم لم تتعرض للتغيير — ولكن لو أراد الناس ذلك فهل يستطيعون التغيير ؟ نعم — وهل يستطيع

الأطفال ؟ نعم ـ وهل لو اكتشفوا شيئا فهل يكون ذلك أكثر عدلا أم أقل ؟ أقل ـ لماذا ؟ لأنها هى اللعبة الحقيقية — ما هى اللعبة الحقيقية ؟ تلك التى وضعتها السيدة ـ لماذا ؟ لأنها اللعبة التى نلعبها دائما .

ليل Lil (١٠ شهر ٨ سنة) : كيف بدأت اللعبة لأول مرة ؟ أظن أن سيدة اخترعتها ـ وهل تظنين أن اللعبة تغيرت منذ ذلك الحين ؟ ربما غيرها الناس ـ من غيرها الكبار أم الصغار ؟ الكبار — وهل تظنين أن الأطفال يستطيعون تغييرها ؟ نعم يستطيعون ذلك ـ وهل تستطيعين ذلك أنت مثلا إن أردت؟ نعم إن أردت ـ وهل تعمل مثل هذه أم لا . نعم تعمل مثلها تماما — وهل يسر صديقاتك بذلك ؟ نعم يسرهم ذلك تماما — وهل تصبح عادلة أو أقل عدلا ؟ أقل عدلا — وكيف تكون عادلة؟ أظن أن السيدة التى اخترعتها أحسن ـ ولماذا ؟ لأن الكبار أمهر إذ قضوا فى المدرسة فترة أطول من الأطفال .

ونحن نرى أن البنات ـ دون إدراك لحالة التطابق عند البنين ـ أظهروا إحساسا نحو التقاليد يكفى لتأكيد الاحترام للقواعد . بل أنه قد مر بنا حق الأمهات الإلهى لوضع قوانين لعبة « الاختفاء » . وقد ذكرت لنا « بك Buc » فى السادسة من عمرها أن « الله علمها لهن » .

ولكن فى سن الثامنة نجد أن حوالى نصف العدد الذى سألناه قد تغير موقفه فذكرن أن القاعدة الجديدة صحيحة كالقديمة ، ثم إنها أحسن منها من الناحية العملية، وتجمع كل الأصوات وهذه هى النقطة التى تظهر فيها البنت مختلفة نوعا عن الولد ، لأنها أكثر منـــه تسامحاً وأسهل قبولا للمستحدثات . وفيما يلى مثلان : للمرحلة الثالثـة .

« Bag باج» (٤ شهر ١٠ سنة) سئلت أن تحكم على قاعدة جديدة اقترحتها إحدى رفيقاتها وهى تقوم على ألا تدافع حين تمسك . هل هى عادلة تماما أو أقل عدلا ؟ ـ عادلة تماما — هل هى قاعدة حقيقية أم لا ؟ قاعدة حقيقية — ماهى القـــاعدة الحقيقية ؟ هى شىء نلعب به حقيقة وصدقا — ولكن لم يلعب أحد بعد وفق اللعبة التى اكتشفتها صديقتك فهل هى حقيقية أم لا ؟ إنها حقيقية ـ وهل تعمل ؟ نعم —

وهل يسر صديقاتك بها أم لا ؟ لاتسرهن لأنهن لا يرغبن أبدا فى أن يكن « الهو » (بهذه الطريقة) — ولو أتفقوا على ذلك فهل تكون عادلة ؟ نعم .

« شو Cho » (٩ سنوات) . هل هذه القاعدة حقيقية كالأخرى ؟ لا — لماذا ؟ لأنك لم تلعب قط بهذه الطريقة — وهل يحق لى أن ألعب كذلك ؟ نعم — وهل يحبها صديقاتك ؟ نعم — وهل هذه القاعدة أعدل أو أقل عدلا من الأخرى ؟ كلا هما واحد — وأيهما حقيقى أكثر ؟ كلا هما — كيف بدأت القواعد ؟ اخترعها شخص ما — ومن هو ؟ طفل . كان يلعب بها بعض الأطفال ففعل الآخرون مثلهم . وهل القواعد التى وضعها هؤلاء الأطفال عادلة ؟ نعم — متى تكون القاعدة عادلة ؟ حين تكون صالحة للعب — ومتى تكون حقيقية ؟ حين تكون صالحة للعب .

ومن ذلك نرى فى هذه الردود التى هى من الخصائص التى وجدناها فى البنات ما يشابه البنين وما لا يشابههم ، فهما متشابهان فى أن التعاون بين اللاعبين يؤدى بالتدريج إلى القضاء على صوفية القواعد ، فلم تعد القواعد أوامر صادرة من الكبار ويجب قبولها دون مناقشة ، ولكنها وسيلة للاتفاق ناتجة من التعاون نفسه ولكن البنات أقل وضوحاً من ناحية الاتفاق . وهذا هو السبب فى أننا نشك فى أنهن أقل اهتماما بالبحوث القانونية ، فالقاعدة صحيحة مادامت اللعبة تقبلها .

ولهذا كان البنات فى غاية التسامح ولم يخطر ببالهن قط أن يدخلوا قواعد للتفضيل ، أو يقننوا للحالات المحتملة أو حتى للحالات المتفق عليها .

فهل هذا الفرق يرجع إلى طبيعة لعبة الاختفاء غير المرتبطة أم إلى عقلية البنات الصغار فعلا ؟ كلا الفرضين له قيمة ، فقد لاحظنا أن جميع لعب البنات تتميز بتعدد أشكالها وبالتسامح ، ثم أن السؤال نفسه لا يعنينا هنا ، فلسنا نعنى هنا بدراسة هذا التقابل . وإنما الذى يحتاج إلى عناية من وجهة نظر سيكلوجية القواعد أنه رغم هذا الاختلاف فى تركيب اللعبة فى عقلية اللاعبين فقد وجدنا نفس عملية التطور تعمل كما هى فى « لعبة الكريات » ، فهناك فى بادىء الأمر احترام تصوفى للقانون فهو لا ينبغى أن يمس وهو لا يخضع للتجربة . وبعد ذلك تأتى مرحلة التعاون التى تحرر الفرد من فعل « مركزية الذات » ، وتؤدى إلى إدخال فكرة جديدة وداخلية عن القواعد .

٨ — النتائج ١ — القواعد الحركية ونوعا الاحترام

لكى نصل من وراء هذا التحليل إلى نتائج ذات قيمة فإنه يجب أن نصل من وراء المادة التى عرضناها إلى نتائج معينة يمكن أن نستخدمها كنظريات ترشدنا فى الفصول التالية ، وبعبارة أخرى فإنا سنحاول أن نبحث فى المراحل المختلفة التى درسناها عن عمليات التطور التى سوف تظهر فى الفصول التالية .

وهناك سؤالان يعرضان لنا ويجب أن نجيب عنهما . الأول منهما خاص بالاختلافات فى البيئة وفى الدرجة . فالقواعد تنمو بنمو الطفل ، فطفل السادسة من ناحية التطبيق والشعور بالقواعد ليس هو طفل الثانية عشرة . فهل هذا الاختلاف فى الطبيعة أم فى الدرجة ؟ بعد أن بذلنا أقصى جهدنا لتوضيح أن فكرة الطفل تختلف عن فكرة الكبار لا فى الدرجة فحسب بل فى طبيعة التفكير ذاته فإنا نستطيع أن نعترف بأننا لم نعد نعرف تماما المقصود بهذه المصطلحات . فمن ناحية منهج البحث نجد أى معناها فى منتهى الوضوح ، فهى تدعونا إلى أن نحذر التشابه السهل وأن نبحث عن الاختلافات الأقل وضوحا قبل أن نشير إلى المتشابهات التى تظهر بذاتها. ولكن كيف تنفصل الناحية المادية عن الناحية النظرية ؟ سيكلوجيا — كما « بين برجسون » نجد أن كل اختلاف فى الكم هو أيضا اختلاف فى الكيف . وبالعكس فإنه يصعب أن نفكر فى وجـــود اختلاف فى النوع دون وجود بعض استمرار وظيفى على الأقل ، وعلى ذلك فإنه لابد أن تقوم بين كل تركيبين متتابعين درجات متوسطة متتابعة ؛ مثال ذلك أنا بعد أن حاولنا وصف عقلية الطفل مميزة تماما عن عقلية الراشد وجدنا أنفسنا مضطرين أن نضمنها فى وصفنا لعقلية الراشد طالما كان الراشد لا يزال طفلا . وهذا يحدث بنوع خاص فى « سيكلوجية الخلق » . فبعض ظاهرات خلق الطفل تظهر دائما شديدة الارتباط بموقف سائد من أول الأمر فى فترة الطفولة (مركزية الذات ناتجة من عدم المساواة بين الطفل والراشد الذى يحيط به والذى يضغط عليه) ولكنها قد تعود إلى الظهور فى حياة الراشد خصوصا فى المجتمعات المنقادة والفوضوية التى تعرف بالبدائية والعكس من ذلك فى بعض الظروف حيث يقوم الطفل بتجارب فى أنواع جديدة من السلوك التعاونى مع نظرائه . وإذا كان ذلك كذلك فإنا نجده قد أصبح رجلا راشدا ، فهناك

راشد فى كل طفل ، وطفل فى كل راشد ، والاختلاف فى الطبيعة ينقص إذن تبعاً لذلك ، ويقوم عند الطفل بعض المواقف والمعتقدات التى يميل النمو العقلى إلى التقليل منها شيئا فشيئا على حين أن غيرها يزداد أهمية شيئا فشيئا والحالة الأخيرة ليست مجرد اشتقاق من الأولى ولكنها إلى حد ما مخالفة لها . والظاهرتان يمكن أن نجدهما فى الطفل وفى الراشد ، ولكن إحداهما تسود عند الأول والأخرى تسود عند الأخيرة ونستطيع أن نقول إن المسألة مسألة نسبة المزيج ، ويجب أن نتذكر أن كل اختلاف فى النسبة هو أيضا اختلاف فى الكيفية ، أما الروح فواحدة لا تتجزأ .

وعلى ذلك فهناك بين أنواع القواعد المختلفة التى سوف نأتى على ذكرها استمرار واختلاف كمى : استمرار فى الوظيفة واختلاف فى التركيب ، وهذا يجعل أى محاولة لتقسيم الحقائق العقلية إلى مراحل مسألة اختيارية . فالموضوع سيتعقد أكثر بواسطة « قانون تحقيق الشعور » والتخلف الزمنى الناتج . فظهور قاعدة جديدة من الناحية العملية ليس معناه بالضرورة أن هذه القاعدة قد وصلت إلى شعور الشخص ، فكل عملية عقلية لا بد أن يعاد تعلمها فى مستويات مختلفة من العمل والتفكير ، فليس هناك إذن مراحل شاملة تحدد الحياة العقلية للشخص تحديداً كليا فى مرحلة معينة من مراحل تطوره ، فالمراحل يجب أن ننظر إليها على اعتبارها نواحى متتابعة لعملية مستمرة تحدث شبيهة بنغم على مستويات لمجموعات متراصة من السلوك والشعور . فالفرد مثلا ربما يكون قد وصل إلى مستوى الذاتية بالنسبة لمجموعة معينة من القواعد بينما يكون إدراكه لهذه القواعد وتطبيقه لمجموعة معينة من القواعد[1] التقية لا زالت تشوبها الغيرية . ولهذا لا نستطيع أن نتحدث عن مراحل شاملة تتميز بالذاتية أو الغيرية ، ولكن كل ما نستطيعه أن نتحدث عن نواحى من الغيرية أو الذاتية تتصف بها عملية تتكرر فى كل مجموعة جديدة من القواعد أو كل مستوى جديد من مستويات الإدراك أو التفكير .

أما السؤال الآخر الذى يواجهنا فهو الخاص بالمجتمع والفرد فقد تعودنا أن نميز بين الطفل والراشد المحدث على أساس استجابته للمواقف الاجتماعيه . فالطفل (فى

---

(١) طفل فى العاشرة مثلا قد يظهر لديه دلالات للذاتية فى تطبيقه لقواعد لعبة الكريات . على حين يظهر عنده أدلة للغيرية فى إدراكه لهذه القواعد وفى تطبيقه للقواعد المتصلة بالكذب والعدل .

مرحلة الذكاء الحركى) لا اجتماعى ، وفى مرحلة مركزية الذات يخضع للقسر الخارجى ولكنه قليل القدرة على التعاون . أما الراشد الممدن فى وقتنا الحاضر ففيه تتمثل الصفات الأساسية للتعاون بين شخصيتين مختلفتين ولكن كلا منهما تعتبر الأخرى متساوية معها ، فهناك إذن ثلاثة أنواع من السلوك : سلوك حركى وسلوك مركزى الذات (فيه قسر خارجى) وتعاون ، وينتمى إلى هذه الأنواع الثلاثة من السلوك الاجتماعى ثلاثة أنواع من القواعد : قواعد حركية ، وقواعد محترمة من ناحية واحدة وقواعد محترمة احتراما متبادلا . هنا أيضا يجب أن نحذر وضع القانون فالأشياء حركية وفردية واجتماعية فى وقت واحد ؛ وسوف نجد فرصة لبيان أن التعاون فى بعض النواحى هو نتيجة قواعد القسر والقواعد الحركية ، ومن جهة أخرى فالقسر يطبق خـــلال الأيام الأولى لحياة الطفل كما أن العلاقات الاجتماعية الأولى تحتوى بذورا للتعاون ، وهنا أيضا ليس الموضوع موضوع الظواهر المتتابعة نفسها بقدر ماهو موضوع النسب القائمة ، وأكثر من ذلك فإن الطريقة التى يدخل بها تحقيق الشعور والتخلف الزمنى من مستوى لآخر فى اللعب هى أيضا حاجز آخر يحول دون تنظيم هذه الظاهرات فى شكل متتابع ومحدود ، إذ أنها تظهر أحيانا ثم تختفى دفعة واحدة فلا تعود للظهور .

والآن ينبغى أن نتذكر هذه التنبيهات ثم نحاول أن نحدد العمليات التى تتحكم فى تطور فكرة القواعد . وإذا كانت اللغة والتفكير المنطقى بطبيعتها صورا متتابعة فهى ليست ثابتة ولا مستترة ، ولهذا ينبغى أن يكون مفهوما دائماً أن أى تقسيم هو مجرد تقسيم تحليلى صناعى لايعتمد على نتائج موضوعية .

أما وقد تبين من بحثنا عن طبيعة الألعاب وجود ثلاثة أنواع من القواعد ، فقد بقى علينا أن نحدد العلاقات الحقيقة التى تقوم بينها ، فهناك القاعدة الحركية التى تعزى إلى الذكاء الحركى السابق للألفاظ وهى مستقلة نسبيا عن كل علاقة اجتماعية ، ثم القاعدة القسرية التى تعزى إلى الاحترام من جانب واحد . وأخيرا فهناك القاعدة المعقولة التى تعزى إلى الاحترام المتبادل . والآن ننتقل إلى دراسة هذه القواعد الثلاث على التتابع .

القاعدة الحركية :

القاعدة الحركية فى نشأتها تكون ممتزجة بالعادة، فى خلال الشهور القليلة الأولى

من حياة الطفل نجد أن طريقته فى تناول الثدى أو وضع رأسه على المخدة إلخ ... تتبلور فى شكل عادة ذات سلطان ، ولهذا تعزى ضرورة بدء التربية منذ المهد ؛ فتعويد الطفل أن يتخلص من مشكلاته ، وأن يهدأ عن طريق تغلبه عليها كل ذلك يؤدى إلى تكوين عادة حسنة أو سيئة ، ولكن ليست كل عادة تؤدى إلى قاعدة، فالعادة يجب أن تثبت أركانها ، والصراع الناشىء فى هذه المناسبة يجب أن يعطى الفرصة لقيام بحث نشيط للعادة ، وفوق هذا كله فالتتابع الخاص يجب أن يتم بانتظام ، فمثلا يجب أن يكون هناك قدرة على الحكم وإدراك الانتظام . فالقاعدة الحركية إذن تنتج من نوع من عاطفة التكرار التى تتولد من عملية التوافق الحركى . والقواعد البدائية للعبة الكريات (رمى الكريات. تكويمها . دفنها . الخ . .) التى لاحظناها حوالى سن ٢ - ٣ ليست سوى ذلك . والسلوك الذى ندرسه الآن ينتج من الرغبة فى القيام بالتدريب الذى تدفع إليه طبيعة الشيء الذى هو فى متناول الطفل ، فهو يبدأ باستخدام «الكريات» فى عمل أشكال معروفة له كعمل عش أو الاختفاء تحت الارض وغير ذلك ، ثم يوفق بين هذه الأعمال وبين طبيعة الشيء وذلك عن طريق منع الكريات من أن تتدحرج بوضعها فى ثقب أو رميها الخ . . وهذا المزج بين امتصاص العمليات الأولية والتوافق مع الظروف العملية للموقف هو الذى يحدد معنى الذكاء الحركى ولكن — وهذا حين تظهر القواعد فى عالم الوجود — بمجرد قيام توازن بين التوافق والامتصاص نجد أن السلوك الأخلاقى الذى حصل عليه الطفل قد تبلور وأصبح ملزما ، وحتى العمليات الجديدة التى كان الطفل يتناولها بحذر تجدها قد استقرت مع أنها كانت إجبارية ونافذة . ولكن هل هذا السلوك البدائى مصحوب بالشعور بالواجب أو الشعور بالقاعدة ؟ إننا لانظن ذلك . فإنه بدون الشعور بالانتظام الذى يدخل فى تركيب أى ذكاء والذى رأيناه يميز بوضوح الذكاء الحركى. بدون هذا فإن الشعور بالواجب لايمكن ألا يظهر ، ولكن عملية إدراك الواجب تحتوى على أكثر من مجرد عاطفة الانتظام، فهناك عاطفة احترام السلطة تلك التى — كما يبين « دوركيم » و « بوفيه » بكل وضوح — لايمكن أن تأتى من الفرد وحده ، وإنا نميل إلى القول بأن القواعد تبدأ فقط منذ اللحظة التى يبدأ فيها إدراك الواجب ، أى حين يبدأ العنصر الاجتماعى فى الظهور . ولكن المادة التى جمعناها كلها تدل على أن هذا السلوك

CR. M. et . P. (١)

الإجبارى المقدس ليس سوى مسألة عرضية فى تطور القواعد ، فبعد أن كان الاحترام من جانب واحد أصبح احتراما متبادلا ، وبهذه الطريقة تصبح القاعدة معقولة إذ أنها تظهر نتيجة لعقد ذى طرفين . ولكن ما هى هذه القاعدة العقلية إن لم تكن قاعدة حركية بدائية تحررت من رغبات الفرد وخضعت لسلطة التبادل .

والآن لنعد إلى أثر العلاقات الفردية الداخلية فى تكوين القواعد — وأول شىء نكرره هو أن العنصر الاجتماعى نجده فى كل مكان ، فمن ساعة الميلاد يفرض على الطفل نظم معينة للسلوك يفرضها عليه الكبار[1] وقد بينا من قبل أن كل نظام يلاحظه الطفل فى الطبيعة وكل « قانون » يظهر له لمدة طويلة سواء كان طبيعيا أو خلقيا فإن له نفس التأثير على سلوك هذا الطفل . حتى فى المرحلة السابقة للكلام التى تتميز بالقاعدة الحركية الخالصة فقد تحدث الناس عن قيام « اجتماع » عند الأطفال . فمدام « بيلر Buhler » فى دراساتها الممتعة عن السنة الأولى من حياة الطفل قد لاحظت بكل دقة كيف أن الطفل أكثر اهتماما بالناس منه بالأشياء . وهناك أمران يدفعانا إلى ألا نعتبر هذه الحقائق تلعب دورا هاما فى نمو القواعد الحركية. أولهما ان الطفل كما لاحظت مدام بيلر أكثر اهتماما بالكبار منه برفاقه . وهذا إما أن يكون دليلا على أن الاهتمام بالكبير والقوى والغامض (ولن نقول شيئا عن ذلك الاهتمام بالطعام والراحة الطبيعية التى يجدها فى شخصية الآباء) لازال يفوق أى اهتمام اجتماعى ، وإما أن — وربما كان هذا فى نفس المستوى — العلاقات الفردية الداخلية القائمة على التقدير والاحترام من جانب واحد أقوى من العلاقات القائمة على التعاون. وفى أى الحالتين فإن الطفل فى شهوره ١٠ — ١٢ وهو يقوم بكل أنواع الأعمال الإلزامية المتصلة بالأشياء التى يتناولها ربما كان متأثرا بطريق غير مباشر بوجداناته نحو الكبار ، ولكن ليس الطفل ولا من يلاحظه ، يستطيع أن يميز هذه المؤثرات من بقية مكونات العالم الذى يعيش فيه الطفل . على أن الطفل نفسه فى سن الثانية متى استطاع أن يتكلم وأن يفهم ما يقال له فإنه يصبح مدركا القواعد التى فرضت عليه بكل وضوح (الجلوس عند تناول وجبات الطعام ، أو الذهاب للفراش حين يريد هو أن ينصرف للعب) ويستطيع أن يميز تماما بين هذه القواعد وبين القواعد الحركية أو الإلزامية التى وضعها هو أثناء لعبه ، وإن هذا العناء المتزايد المفروض على الطفل عن طريق المحيطين به هو الذى نعتبره تداخلا للعامل الاجتماعى .

وفى حالة قواعد اللعب نجد أن عدم الاستقرار بين هذه العملية والعمليات الحركية الخالصة فى غاية الوضوح ، ففى لحظة ما يقابل الطفل غيره ممن هم أكبر منه سنا ممن يلعبون الكريات وفق قانون فيشعر توا أنه ينبغى أن يلعب بنفس الطريقة ، ويمتص فى الحال القواعد الموضوعة فيضمها إلى مجموعة الاوامر التى تتحكم فى طريقة حياته . وبمعنى آخر سرعان ما يضع المثال الذى أخذه من الأطفال الأكبر منه سناً فى نفس المستوى الذى يضم فيه العادات الكثيرة والواجبات المفروضة عليه من الكبار ، وهذه ليست عملية تعليـــل واضحة ، فطفل الثالثة أو الرابعة مشبع بقواعد الكبار وعالمه تسود فيه فكرة أن الأشياء موجودة على النحو الذى ينبغى أن تكون عليه . وأن أعمال كل إنسان مطابقة لقوانين طبيعية وخلقية . وبالاختصار إن هناك « أمر عالمى » وظهور قواعد اللعب « القاعدة الحقيقية » كما يلعبها الكبار من زملائه سرعان ما تختلط فى هذا العالم . والقاعدة التى يقلدها الطفل بهذه الطريقة يحس من أول الامر بأنها شىء إجبارى ومقدس .

وكل الذى نستطيع أن نعتبره النتيجة الأساسية لبحثنا والذى سوف نعيد دراسته فى الفصل الأخير من هذا الكتاب هو أن العامل الاجتماعى ليس شيئاً واحداً فحسب . فإنه إن وجد عدم استمرار نسبى بين النشاط الحركى الاولى وتداخل الكبار فإن عدم الاستمرار ليس أقل وضوحاً من الاحترام من جانب واحد الذى يصاحب هذا التداخل والاحترام المتبادل الذى يظهر فيما بعد . ومن جهة أخرى فإنه يستحسن تجنباً لسوء الفهم أن نقول إن الصفات التى ندرسها ليست أكثر أهمية من النسب الممتزجة بها : فإنه بين الاحترام من جانب واحد الذى يقوم به الطفل حين يتسلم أمرا دون أى احتمال لعدم الاتفاق بين الاحترام المتبادل بين مراهقين يتبادلان وجهة النظر ـ بين هذا وذاك مراحل متوسطة ، ولذلك فإن العناد لا يمكن أن يقوم بين غير البالغين كما أن الاحترام لا يمكن أن يكون جانبياً خالصاً ، فأكثر الاولاد خضوعاً عنده إحساس أنه يستطيع ـ أو كان يستطيع ـ أن يقرر أن العطف المتبادل قد كان يغلف العلاقات التى كانت مثقلة بعامل السلطة . وكذلك نجد أن التعاون لا يمكن أن يكون نقياً خالصاً ، ففى أى مناقشة بين النظراء نجد أن أحدهم لابد أن يحدث ضغطاً على الآخرين عن طريق دفاعه الواضح أو الخفى عن العادة أو السلطة . فالتعاون أيضاً اصطلاح محدود نقصد به التوازن المثالى الذى تهدف نحوه كل علاقات العناد . وكلما نما الطفل فإن علاقاته بالكبار تقرب من المساواة ، وكلما تقدمت الجماعات فإن آراءهم

الجماعية تفسح مجالا للمناقشة بين الأفراد. وعلى ذلك فإنه فى كل وقت تتميز فيه نسبة العناد والتعاون فإن الحالات العقلية والسلوك تتميز بصفة جديدة مناسبة، وعلى ذلك فمهما بدا التحليل صناعياً فإنه من الضرورى أن نميز هاتين العمليتين على اعتبار أنهما تؤديان إلى نتائج مختلفة.

ولنبدأ بالاحترام من جانب واحد والقاعدة القسرية التى يؤدى إليها. الحقيقة الهامة فى هذا الموضوع والتى تفصل بين هذا النوع من الاحترام والنوع التالى له هو الارتباط الوثيق الذى لاحظناه بين الاحترام الذى يرجع إلى عناد الكبار من الأطفال أو الراشدين وبين السلوك المركزى الذات للطفل بين الثالثة والسابعة. ولهذا فإنا نبدأ ببحث هذه النقطة حتى نصل إلى وضع المعنى الإجمالى لها.

والحقائق الخاصة بهذا الموضوع هى كما يلى. فالطفل من جهة يعرف أن هناك قواعد «القواعد الحقيقية» وأنها يجب أن تطاع لأنها إجبارية ولها عنده قداسة، ولكنه من جهة أخرى ولو أنه يلاحظ بشكل غامض الخطة العامة لهذه القواعد (عمل مربع. التصويب نحو المربع الخ) فإنه لا زال يلعب لنفسه إلى حد كبير دون رعاية لشركائه، وهو معنى بحركاته أكثر من عنايته برعاية القواعد نفسها، وبذلك فهو يمزج رغباته بالفكرة «العامة». والتفسير الصحيح لهذه الحقائق يحتاج إلى تدقيق شديد، لأنه من السهل أن يخطىء الإنسان حين يدرس مشاكل اجتماعيات الطفل، ولذا ينبغى أن نذكر القارىء أن سلوك الطفل فيما بين الثالثة والسابعة بالنسبة للعبة الكريات يمكن أن يقارن من جميع النواحى بسلوك الطفل فى نفس السن من ناحية الحديث أو من ناحية الحياة الاجتماعية والعقلية إجمالا. ولكن مركزية الذات الشائعة فى جميع أنواع السلوك تسمح على الأقل بتفسيرين: فيظن البعض — وقد كنا فى بحوثنا السابقه من هذا الفريق — أن مركزية الذات سابقة للاجتماعية، بمعنى أنها طريق موصل بين الفردية والاجتماعية بين المرحلة الحركية الفردية وبين مرحلة التعاون الخاصة. ومهما يكن ارتباط مركزية الذات بالاحترام من جانب واحد فإن هذا الامتزاج بين القسر والذاتية الذى يميز المرحلة بين الثانية والسابعة يبدو لنا أقل اجتماعية من التعاون (الذى هو العامل الوحيد الحاسم فى تكوين العناصر العقلية فى الأخلاق والمنطق.). وهناك من المفكرين الآخرين من يرى عكس ذلك فلا يفيد السلوك المركزى الذات بأى حال سابق للاجتماعية — العنصر الاجتماعى

لا يزال متحدا مع نفسه طوال المراحل المتعددة — ولكنهم يعتبرونه كما كان سلوكا قريبا من السلوك الاجتماعى ومماثلا لما يحدث عند الراشد حين يخفى الوجدان الشخصى ورأيه الموضوعى ، أو حين يخرج من محادثة حرم منها نتيجة عجزه أو رغبته[١] . والمفكرون من النوع الثانى لا يرون أى فرق أساسى بين التعاون والقسر ، ومن هنا جاء رأيهم فى أن العنصر الاجتماعى عنصر دائم طول مرحلة النمو العقلى .

والوقائع التى تقوم عليها مناقشتنا الحالية يبدو أنها من نوع يزيل هذه الالتباسات ، فمركزية الذات هى فى نفس الوقت سابقة للاجتماعية من وجهة نظر التعاون النهائى وهى شبيهه بالاجتماعية أو اجتماعية بسيطة من جهة علاقاتها بالعناد فهى تكون معظم آثاره المباشرة .

ونحتاج لفهم هذا إلى مجرد تحليل العلاقات بين الصغار والكبار من الأطفال ، فكل من يدقق النظر لابد أن يلاحظ أنه كلما كان الطفل صغيراً قل شعوره بذاته ، فمن الناحية العقلية نجد أن الطفل لايستطيع أن يميز بين الخارجى والداخلى ولا الذاتى والموضوعى . ومن ناحية النزوع فإنه يسهل أن يقع تحت تأثير أى إيحاء ، وإن هو عارض رغبات الناس فهذه حالة من حالات السلبية التى يطلق عليها « روح التناقض[٢] » وهى تشير فقط إلى حالة عجزه عن الدفاع ضد ما يحيط به ، فالشخصية القوية تستطيع أن تحتفظ بنفسها دون الاستعانة بسلاح معين ، ولكن الراشد والطفل الكبير لهما سلطان كبير عليه فيفرضون عليه آراءهم ورغباتهم والطفل يقبلها دون أن يحس بأنه يفعل ذلك . وكل ما فى الموضوع — وهذا وجه آخر للصورة — هو أن الطفل لا ينفصل ذاته عن البيئة سواء كانت طبيعية أو اجتماعية فهو يخرج فى كل أفكاره وأعماله أفكاراً وأعمالا تأتى من تدخل ذاته وهذه نظرا لأنه يستطيع أن يدرك أنها شخصية تعوقه عن اكتمال اجتماعيته . فنجده من الناحية العقلية يمزج خيالاته الخاصة مع الآراء السائدة ومن هنا جاءت

---

(١) انظر : Blondel, le Langage et la Pensée chez l'enfant d'apres un livre récent. Revue Hist. Phil. Relig. (Strasbourg) Vol IV (1924), P. 474 et seq.

(٢) انظر . Mme Reynier, L'seprit de contracdiction ehez i'enfant La Nouvelle Education, V, 1926 P. 45-52

أكاذيبه (أكاذيب عن حسن نية) وتلفيقاته وكل مظاهر التفكير عند الأطفال . ومن وجهة النظر العملية نجده يفسر بطريقته الخاصة الأمثلة التى اختارها ، ومن هنا جاء شكل اللعب المركزى الذات الذى تحدثنا عنه قبلا ، والطريق الوحيد لتجنب هذا الانحراف هو التعاون الحقيق بحيث أن الطفل والكبير كلا منهما من ناحيته يسمح له أن يظهر فر ديته والحقائق الشائعة الاستعمال . ولكن الوصول إلى هذه النتيجة يتطلب عقلا يعرف نفسه ويدرك مكانه فى العلاقة بينه وبين غيره ، فهو إذن يتطلب قيام مساواة عقلية وتبادلا عقليا وكلاهما عامل لا يمكن أن نصل إليه عن طريق الاحترام من جانب واحد كالذى نراه

ومركزية الذات بمعنى أنها خليط بين الذات والعالم الخارجى وأنها نقص فى التعاون تشمل هذه الظاهرة نفسها ؛ فما دام الطفل لا يستطيع الفصل بين ذاته وخيالاته التى تأتيه من العالم الطبيعى أو الاجتماعى فهو لا يستطيع أن يتعاون ، فالتعاون يتطلب إدراك ذاته ووضعها بالنسبة لتفكيره بشكل عام . ولكى يصبح مدركا لذاته يجب أن يحرر نفسه من تفكير الآخرين ورغباتهم . فقسر الراشدين والكبار من الأطفال إذن لا يمكن فصله من مركزية الذات اللاشعورية للطفل الصغير .

فإذا رجعنا الآن إلى مجتمعات اطفال قبل سن الثامنة ، فإنا سوف نقابل ظاهرة بهذا الترتيب . فليس هناك وسط أكثر ملاءمة لانتقال العدوى من وسط هؤلاء الأطفال حتى إنه ليمكن القول إنه حتى إجبار الكبار من هذه المجتمعات الأولية وحتى النكتة التى تنتشر عند الصغار لا بد أنها جاءت كما هى وفرضت عليهم أو أوحيت إليهم فليس فى هذا المجال أفراد يعملون بمحض اختيارهم وذاتيتهم ولا عقول مدركة تفرض نفسها مدفوعة بقانون داخلى تخضع هى له . وعلى ذلك فإنها لا زالت أقل اتحاداً وأقل تعاونا حقيقيا من مجتمع أطفال فى سن الثانية عشرة . مركزية الذات والتقليد هما شىء واحد[1] وبالمثل سنرى فيما بعد موضوع الذاتية والتعاون . ولهذا فليس من المصادفة أن نجد أن كل صغار الأطفال يمتصون القواعد المعروفة فى محيطهم فيدخلونها ضمن القواعد الخلقية التى يفرضها عليهم الراشدون وآباؤهم أنفسهم .

---

(١) انظر ص ٥٧ L. P.

وربما نستطيع أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنربط مركزية الذات بالاعتقاد فى الأصل الدينى للنظم . فمركزيه الذات عند الأطفال هى فى جوهرها عدم القابلية للتمييز بين الذات والبيئة الاجتماعية ونتيجة عدم التمييز هذه أن العقل تتسلط عليه ميوله دون قصد ما دامت هذه الميول لم يقض عليها ولم تتحول إلى حالة شعورية عن طريق التعاون وفى الوقت نفسه تجد أن الآراء والأوامر المأخوذة قد أخذت عن مستوى أعلى وقد لفتنا النظر (الفقرة ٥) إلى الصعوبة الواضحة التى يواجهها الأطفال الصغار فى التمييز بين ما اخترعوه هم أنفسهم وما فرض عليهم من الخارج .

فمحتويات العقل يحس بها الطفل كأنها مألوفة جداً ، كأنما هى شخصية وثابتة أو بمعنى آخر ظاهرة واضحة . وليس هناك أوضح فى صفات ذاكرة الأطفال من هذا الإحساس المركب من محتويات نفسه ، وهو فى الوقت ذاته يقع تحت نفوذ شيء أعظم من نفسه يبدو كأنه منبع وحى . ولا يمكن أن نجد ولو قليلا من التصوف دون سمو ورغبة ، وعلى العكس فلا تقوم رفعة دون مركزية ذات معينة . ويمكننا أن نبحث عن أسس تكوين هذه الخبرات فى الموقف الوحيد للطفل الصغير بالنسبة للكبار الذين يحيطون به . ويبدو لنا أن نظرية الأساس البنوى للعاطفة الدينية تكون فريدة القوة فى تلك النقطة ، فإذا عدنا إلى تحليلنا للعبه « الكريات » فإن الحقيقة ذات القيمة العظمى هى أن الصغار لا الكبار من الأطفال هم الذين يعتقدون فى الأصل الراشد للقواعد ، ولو أنهم غير قادرين أن يزاولوا هذه القواعد من الناحية العملية ، وهذه العقيدة تشبه العقيدة السائدة فى المجتمعات المحافظة التى تعزو قوانينها وعاداتها إلى رغبة الأسلاف . ولشرح هذا الموضوع نقول نفس ما قلناه قبلا فما دام الدافع للسلوك ليس هو الإدراك الذاتى بل هو شيء خارجى عن الفرد فإن هذا الشيء الخارجى لا بد أن يتمثل فيه السلف . ففى حالة الطفل التى نتناولها الآن نجد أن الخارجية ومركزية الذات تسيران جنبا إلى جنب طالما أن مركزية الذات هى نتيجة لضغط من الخارج . فإذا كان الأطفال إذن فى مراحلهم الأولى قد أظهروا أكثر ما يكون من الاحترام نحو القواعد مع اعتقادهم بأنها جاءت عن السلف فإن هذا لا يرجع إلى مجرد المصادفة بل إن الظاهرتين تقومان معا فى نطاق منطق داخلى هو منطق الاحترام من جانب واحد .

والآن ننتقل إلى بحث الاحترام المتبادل والقواعد المعقولة ونحن نرى أن هناك

علاقة تشابه بين الاحترام المتبادل والذاتية وبين الاحترام من جانب واحد ومركزية الذات على ألا ننسى أن الاحترام المتبادل أقوى من الاحترام من جانب واحد فى ربط القوى مع المعقولية التى تظهر فى المرحلة الحركية ، ولذلك يمتد إلى أبعد من الحالة التى يميزها التداخل بين العناد ومركزية الذات .

ولقد أشرنا أثناء دراستنا للحقائق القائمة إلى العلاقة الواضحة بين التعاون وإدراك الذاتية ، إذ أنه منذ اللحظة التى يبدأ فيها الأطفال فى الخضوع للقواعد وفى تطبيقها بروح التعاون الحقيقى فإنه تتكون لديهم فكرة جديدة عن هذه القواعد ، فالقواعد أصبحت شيئاً قابلا للتغيير متى اتفق على ضرورة ذلك ، فصدق القاعدة لا يستند إلى التقاليد بل إلى الاتفاق المتبادل من الجانبين فكيف نفسر هذه الحقائق ؟ كل الذى ينبغى أن نعمله إن أردنا فهم هذه الحقائق هو أن نبدأ بالمعادلة الوظيفية التى تربط القسر ومركزية الذات فنأخذ العضو الأول للمعادلة فننتقل به داخل القيم المتتابعة التى تربط العناد والتعاون. والطفل فى خلال هذا التطور ليس لديه أى فكرة عن ذاته ، فالقسر الخارجى عليه لا زال يلعب دوراً هاماً ، وهو يشوهه فيحيله إلى شكل ذاتى ولكنه لا يميز بين الجزء الصادر عن ذاتيته والجزء الآخر الناتج من ضغط البيئة ، فالقواعد تبدو عنده إذن ذات أصل خارجى وجاءت عن السلف وإن كان لا يزال يفشل فى مزاولتها . أما من ناحية حلول التعاون محل القسر فنجد أن الطفل يفصل ذاته عن أفكار الناس الآخرين . فكلما نما الطفل فإن سلطان الكبار يتضاءل ونجده قد أصبح قادرا على مناقشة الموضوعات تدريجياً مناقشة الند للند ، وقد زادت لديه الفرص (خارج نطاق الإيحاء والطاعة والسلبية) فى أن تباين آراؤه أراء الآخرين . ومن هنا فإنه لم يعد فقط قادراً على أن يكتشف الحدود التى تفصل ذاته عن الشخص الآخر بل إنه يستطيع أن يتعلم كيف يفهم الشخص الآخر وأن يفهمه هذا الشخص الآخر . وبذلك يكون التعاون حقاً عاملا فى خلق الشخصية إن اعتبرنا الشخصية ليست هى النفس اللاشعورية لمركزية الذات الطفلية ولا النفس الفوضوية إجمالا وإنما هى تلك التى تصمد للمناقشة المتبادلة الموضوعية والتى تعرف كيف تخضع لها حتى تنال الاحترام ، فالشخصية إذن تضاد الذات(١) وهذا يوضح لنا لماذا كان الاحترام المتبادل بين شخصيتين تشعر به كل

---

(١) انظر Roman Fernandez, De la personalité, au Sans pareil (paris) 1928.

منهما نحو الأخرى هو احترام حقيق لاينبغى أن يختلط مع الاتفاق المتبادل بين فردين « ذاتين » قادرين على الارتباط لغاية سيئة أو حسنة ؟ وما دام التعاون هو مصدر الشخصية فإن القواعد على هذا الأساس لم تعد خارجية بل أصبحت عوامل داخلية فى تكوين الشخصية وهى فى الوقت نفسه ثمرة لها فهذه حلقة مفرغة مما نصادفه كثيراً فى النمو العقلى وهكذا تلى الذاتية-الغيرية .

وهذا التحليل يبين مقدار الجدة فى الكيفية التى تقوم فى نتائج الاحترام المتبادل لو قارناها بتلك التى تظهر فى حالة الاحترام من جانب واحد ، ومع ذلك فإن الأولى ناتجة من الأخيرة . فالاحترام المتبادل معناه حالة التوازن التى يتجه نحوها الاحترام من جانب واحد وذلك حين تنطمس الفروق بين الطفل والراشد والصغير والكبير ، كما أن التعاون هو حالة التوازن الذى يتجه نحوه القسر فى نفس الظروف . ورغم هذا الاستمرار فى الحقائق فمن الضرورى أن نميز نوعى الاحترام فإن لهما نتائج كبيرة مختلفة ومثلها فى ذلك مثل ما بين الذاتية وبين مركزية الذات من ميزات .

ونستطيع أن نقول إن الاحترام المتبادل والتعاون لا يمكن الإلمام بهما إلماما كاملا ، فهما ليسا اصطلاحين محدودين فحسب بل هما كذلك مثل عليا للتوازن . ففى كل زمان ومكان نجد أن القواعد والآراء المقبولة قبولا عاما لها وزنها مهما كان خفيفا فى التأثير على روح الفرد مما يجعلنا نقول إن طفل ١٢ — ١٤ يستطيع من الناحية النظرية فقط أن يختبر وينقد كل القواعد . وقلنا من الناحية النظرية لأنه حتى الرجل الناضج العقل لايخضع لنقده الاخلاقى سوى جزء بسيط من القواعد التى تسيره و « ديكارت Descartes » رغم رغبته فى أن يجتاز حدود أخلاقه الوقتيه فإنا نجده قد ظل مخلصا لها طول حياته .

ولا يعنينا أن نبحث موضوع ما إذا كان التعاون يمكن التحقيق بشكل كامل أو أنه يظل مثلا أعلى من الناحية النظرية فقط . فمن الناحية السيكلوجية نجد أن قاعدة بذاتها تكون حقيقة عند طفل السابعة الذى يعتبرها مقدسة غير قابلة لأن تمس وفى الوقت ذاته نجد أن طفل الثانية عشرة لا يعتبرها حقيقة إلا إذا كان الاتفاق عليها متبادلا . وأعظم خلاف بين القسر والتعاون أو بين الاحترام من جانب واحد والاحترام المتبادل هو فى أن الأول يفرض العقائد والقواعد التى وضعت فعلا على أن تقبل ككل . وأما الثانى فيقترح فقط الطريقة : طريقة التحقيق والتنظيم المتبادل

العقلى : طريقة التحقيق والمناقشة فى نطاق الأخلاق . ولا يعنينا كثيرا ما إذا كانت هذه الطريقة تطبق مباشرة على كل القواعد التى فرضتها البيئة أو على ناحية واحدة من السلوك، فما دامت قد ظهرت فى عالم الوجود فإنه يمكن تطبيقها على كل شىء .

وهذا الفرق الأساسى بين القسر والتعاون (أحدهما يضع قواعد موضوعة والآخر يعطى طريقة لعمل القواعد) يعطينا بطريقة مباشرة الإجابة لاعتراض لابد أن يظهر أثناء تحليلنا لنتائج الاحترام المتبادل وهو اننا لو فرضنا أنه قيل بأن الاحترام المتبادل هو العامل الأساسى لسلوك أطفال ١٢ — ١٣ وما فوقها ، فكيف ننسب إليه تأثيرات خلقية خالصة ؟ من السهل أن نرى أن الاتفاق المتبادل يكفى للدلالة على وضع قواعد اللعبة مادام الطفل مدفوعا للعب عن طريق كل من الاهتمام واللذة . ولكنا حين ننتقل إلى القواعد الخلقية الفعلية (لا تكذب . لا تسرق . الخ) فلماذا لانجد الاحترام المتبادل يؤدى إلى قيام بعض الاتفاق بين الأطفال على موضوع يعتبره الراشدون خطأ ؟ . خذ مثلا عصابة من صغار اللصوص ممن يقوم نشاطهم الجمعى على السرقة وعلى مضايقة الآمنين . أليس الاتفاق المتبادل القائم بين أعضائها يقابل من الناحية السيكلوجية الاحترام المتبادل الذى يقوم بين « لاعبي الكريات » الواقع أننا لو تركنا الحقيقة القائلة بوجود علاقة أمانة بين اللصوص فإنه يصعب جدا ألا تواجهنا هذه الصعوبة . فيجب من بادىء الأمر أن نميز بين الاتفاق المتبادل إجمالا والاحترام المتبادل ؛ فقد يقوم اتفاق متبادل على الرذيلة لأنه ليس هناك ما يمنع ميول الفرد الفوضوية من أن تتجه نحو ميول فرد آخر . أما كلمة « الاحترام » فتتضمن (على الأقل من ناحية الاحترام المتبادل) تقدير الشخصية بشكل خاص مادامت هذه الشخصية تخضع نفسها للقواعد . فالاحترام المتبادل إذن يمكن ألا نعتبره ممكنا إلا فى نطاق مايعتبره الأفراد أنفسهم خلقا .

وأكثر من ذلك فإنه بمجرد ظهور التعاون (فى ميدان الخلق وكذلك فى ميدان المعقولات) فإن الشخص يجب أن يميز بين الطريقة ونتائجها ، أو كما وضعها أحد رجال المنطق المعاصرين « العقل المركب » (عمليا أو نظريا) و « العقل المركب » وإذن فهناك نوعان من القواعد نوع مركب ويؤدى إلى التمرين على التعاون ونوع آخر مركب وهو نتيجة هذا التمرين نفسه . وقد جرنا إلى هذا الحديث التمييز فيما يتصل بقواعد اللعبة، فقواعد المربع والخط الخ . التى يلاحظها أطفال ١١ — ١٣ هى

قواعد « مركبة » ترجع إلى اتفاق متبادل ويمكن أن يتغير بواسطة الرأى العام ، فالأسبقية التى نعطيها للعدل حين يتعارض مع الصدفة ، وللجهد على الكسب السهل هى قواعد « مركبة » إذ أنه بدون هذه روح اللعب لا يمكن أن يتحقق التعاون . وبنفس الطريقة ، فما نسميه القواعد الخلقية نستطيع أن نقسمها إجمالا إلى « قواعد مركبة » مستقلة عن الاتفاق المتبادل ، وقواعد مركبة أو أسس وظيفية تؤدى إلى قيام التعاون والتبادل . ولكن كيف يمكن أن نعتبر هذه القواعد المركبة نفسها نتيجة للاحترام المتبادل مادام هو ضرورى لتكوينها ؟ الصعوبة هنا شكلية خالصة ، فبين الاحترام المتبادل والقواعد التى تكيفه تقوم علاقة دائرية شبيهة بتلك التى تقوم بين العضو والوظيفة ، فما دام التعاون طريقة فمن الصعب أن نتصور قيامه دون التمرن عليه ، ومهما كانت كمية القسر فإنها لا تستطيع أن تمنع قيامه ، وإذا كان الاحترام المتبادل قد يشتق من الاحترام من جانب واحد فإنه يفعل ذلك عن طريق المعارضة والعناد .

وعلى هذا فإنا نواجه ثلاثة أنواع من القواعد : قواعد حركية ، وقواعد قسرية تقوم على احترام من جانب واحد ، وقواعدمعقولة (مركبة ومركبة) ترجع الى الاحترام المتبادل . وقد حددنا العلاقة الى تقوم بين النوعين الآخرين كادرسنا فى مكان آخر كيف تتلو الواحدة الأخرى فى العلاقتين الأولين. وقدبقى علينا أن نبين العلاقات بين القاعدة المعقولة والقاعدة الحركية .

نستطيع بشكل إجمالى أن نقول إن الذكاء الحركى يكمن فيه كل العقل المتكامل ، ولكنه يفسح المجال لأكثر من العلة الخالصة والبسيطة ، فالطفل من وجهة النظر الخلقية والعقلية لا يولد خيرا ولا شريرا ولكنه يترك للمقادير ، فإذا كان هناك ذكاء فى عملية التوافق الحركى فإن هناك أيضا عنصر لعب . والقصد الخاص بالنشاط الحركى ليس هو البحث عن الصدق بل متابعة نتيجته سواء كانت موضوعية أو شخصية . والنجاح ليس معناه اكتشاف الحقيقة .

فالقاعدة الحركية إذن هى نوع من المساواة التجريبية أو التنظيم العقلى وهى فى الوقت نفسه طريقة مقدسة للعب وهى تأخذ شكلا أو آخر من هذين الشكلين حسب الظروف ، وفى اللحظة التى تضاف فيها اللغة والتخيل إلى الحركة نجد مركزية الذات توجه نشاط الطفل نحو الترضية الشخصية ، بينما نجد فى الوقت نفسه أن ضغط

الراشدين يفرض على عقله مجموعة من الحقائق تظل أول الأمر غامضة وخارجية. فالقسر ومركزية الذات إذن يتداخلان بين الذكاء الحركى والعقل عن طريق مجموعة من الحقائق تبدو كأنها تعترض استمرار التطور ، وعند هذه النقطة بالذات نجد أن القاعدة الحركية تتبعها القاعدة القسرية التى هى إنتاج اجتماعى متبلور مختلف تماما عن الإنتاج التجريبى الهش للذكاء الأولى الحركى وإن نكن قد رأينا أن اللعب المركزى الذات يستمر بشكل حركى بدائى غير واضح تماما .

ولكن لما كان عنصر القسر قد أخذ يتضاءل تدريجيا ويحل محله التعاون ولما كانت الذات قد تفوقت عليها الشخصية فإن القاعدة المعقولة التى تكونت تستفيد من ميزات القاعدة الحركية ؛ فألعاب أطفال سن ١١ هى من بعض الوجوه ألصق بالنظام الحركى لأطفال السنة الأولى وهى فى كثرتها وصفاتها التجريبية الحقة أبعد ما يكون شبها بألعاب أطفال سن ٧ . فالطفل فى سن الحادية عشرة يضع خطة هندسية وفنية لحركاته وتصويباته مثله فى ذلك مثل الطفل الذى يقوم بدور الميكانيكى فى تناوله للأشياء ، والمجرب فى اختراعه للقواعد . وعلى العكس من ذلك نجد أن الطفل فى عامه السادس أو السابع عرضة لأن يهمل عنصر الاختراع هذا فيقتصر على التقليد وحفظ الطقوس، ولكن التفوق العظيم الذى لاحد له لطفل الحادية عشرة على طفل العام الأول ذلك التفوق الذى ربما يكون قد وصل إليه عن طريق مروره فى المرحلة المتوسطة يتمثل فى أن اختراعاته الحركية لم تعد تحت نفوذ خياله الفردى ، فطفل الحادية عشرة قد توصل إلى معرفة عملية المساواة التجريبية والنظام العقلى الذى يسير عليه الطفل . ولكن القاعدة الحركية التى يكتشفها الطفل تميل باستمرار لأن تتضاءل وتحل محلها طقوس اللعب ، بينما نجد أن طفل الحادية عشرة لا يخترع شيئا دون أن يتعاون مع نظرائه ، فهو حر فى أن يخترع بشرط أن يخضع لنظم تبادل الرأى ، فالشىء الحركى لا يعمل إلا معتمدا على الشىء الاجتماعى وإنما نصل إلى التناسق عن طريق اتحاد العقل مع الطبيعة ، بينما نجد أن القسر الخلقى والاحترام من جانب واحد يجعل الشىء الخارق للطبيعة معارضا للطبيعة والصوفية معارضة للتجربة العقلية .

ويظهر أننا قد تعمقنا فى مناقشة لعبة « الكريات » أكثر مما ينبغى لها ، ولكن تاريخ لعبة « الكريات » فى نظر الأطفال له من الأهمية ما لتاريخ الدين أو نظم الحكومات ، فهو تاريخ تلقائى عظيم .

ولهذا كان من المفيد أن نحاول إلقاء الضوء على حكم الأطفال على القيم الخلقية عن طريق الدراسة التمهيدية للسلوك الاجتماعى لهؤلاء الأطفال فيم بينهم .

٩ — النتائج : ٢ — احترام الجماعة أو احترام الأشخاص : البحث عن نظرية نسترشد بها .

قبل أن نسير فى تحليلنا قدما يستحسن أن نناقش النتائج التى وصلنا إليها فى ضوء النظريتين الأساسيتين اللتين سبق أن عرضناهما عن الطبيعة السيكلوجية للاحترام والقوانين الخلقية فإذا اتفقنا مع « كانت » فى أن الاحترام لا يمكن تفسيره على أساس التجربة لم يبق لنا غير حلين فإما أن يكون الاحترام متجها نحو الجماعة نتيجة لضغط الجماعة على الفرد وإما أن يكون متجها نحو الفرد نتيجة للعلاقات بين الأفراد . وأولى هاتين النظريتين تعزى إلى « دوركيم » والثانية إلى « بوفيه » ولم يأت الوقت المناسب لمناقشة هاتين النظريتين لذاتهما ، ولكننا فى الوقت نفسه ودون أن نسبق نتائج البحث النقدى السابق فى حاجة إلى نظرية عملية تقيم وزنا لجميع وجوه النظر الممكنة - وهذا أمر يصبح أكثر ضرورة إذا علمنا أن اختلاف هذين المؤلفين راجع قبل كل شىء إلى فروق فى الطريقة - ولذلك كانت الطريقة هى الشىء الهام الذى نبحث عنه فى الوقت الحاضر ليكون عونا لنا على الانتقال من دراسة قواعد اللعب إلى تحليل الحقائق الخلقية التى يفرضها الراشدون على الصغار - فنحن إذن مضطرون من وجهة نظر الطريقة التى نتبعها أن نمس مسألة الفرد والمجتمع الشائكة . ولعل إحدى وسائل بحث الموضوع أن نحلل القواعد ونفسرها على نحو موضوعى من حيث اتصالها بمجتمعات محررة فى صورها وأشكالها . وهذه هى الطريقة التى استخدمها دوركيم فاستطاع بها أن يلقى على طبيعة تطور الحقائق الخلقية ضوءا لاسبيل إلى إنكاره ، إذ يكفى أن يعيش الأفراد فى مجتمع لكى تثبت فى هذا المجتمع صفات جديدة ، فالجماعة لاتستطيع أن تفرض نفسها على الفرد مالم تحط نفسها بطابع إلزامى واطرادى وبهالة من القداسة ودون أن تثير فى الفرد الإحساس بالواجب الخلقى . فالقاعدة إذن ليست سوى ضغط الجماعة على الفرد ، ويمكن أن نفسر على هذا النحو ظهور تلك العاطفة التلقائية التى

---

(١) Kant, Fondement de la métaphisique des mœurs, trad Lan-chelier, p. 116 — 119. bifé par Bovet, année psychol, 1912 P. 103.

هى الاحترام وهى منبع كل دين وكل أخلاق ، فالمجتمع فى الواقع يفرض ذاته على الفرد دون أن يلبس ثوبا من القداسة ودون أن يثير عاطفة الإلزام الخلق. فالقاعدة إذن ليست شيئاً آخر سوى حالة من حالات الحياة الاجتماعية ، وإذا ظهرت القاعدة كشىء ملزم للوجدان الفردى فما ذلك إلا لأن الحياة فى مجتمع تحول هذا الوجدان إلى عاطفة احترام . ومما يسلفت النظر من هذا الشأن أن نشاهد أنه حتى فى مجتمعات الأطفال أو المجتمعات التى غرضها الأساسى هو اللعب فإن لها قواعدها وأن هذه القواعد تتطلب احترام عقول الأفراد . ومن العجيب أيضا أن نلاحظ أن هذه القواعد تستمر ثابته فى مظاهرها الأساسية وفى روحها أجيالا متتابعة وأنها تصل إلى درجة عجيبة فى رقتها وأسلوبها .

لكن القواعد كما رأينا لاتبقى مع تطور النمو الاجتماعى للأطفال هى هى بعينها من حيث طبيعة الاحترام ، رغم أن مضمونها المادى قد يبقى ثابتا . فالقاعدة عند كل طفل هى حقيقة مقدسة لأنها تقليدية . أما فى نظر الكبار فتعتمد على الاتفاق المتبادل، فالغيرية والذاتية هما قطبا هذا التطور .فهل تعيننا طريقة « دوركيم » على شرح هذه الحقائق ؟؟

ليس «لدوركيم» نظير فى عمق إدراكه وتحليله لتطور ظاهرة الاقتداء الإجبارى وزوالها ؛ ففى المجتمعات المقطعية [1] نجد أن ظاهرة الاقتداء هذه تصل إلى أقصاها، فكل وحدة اجتماعية تكون نظاماً مقفلا ، وكل الأفراد متماثلون معاً فيما عدا فوارق السن ، كما أن التقاليد تضغط بكل قوتها على وجدان كل فرد . ولكن بمجرد أن يزداد المجتمع حجما وكثافة فإن الحدود التى تفصل بين عشائره تضمحل وتمحى ظاهرة الاقتداء المحلية نتيجة لاختلاط العشائر . ويستطيع الأفراد أن يهربوا من رقابة أفراد عشيرتهم وخاصة أن تقسيم العمل الاجتماعى الذى يأتى بالضرورة نتيجة التضخم والتكاثف بنوع الأفراد من الناحية السيكلوجية .

---

(١) هى المجتمعات التى إذا انقطع منها جزء أمكن أن يعيش قائما بكل الوظائف ، وهذه هى المجتمعات البدائية أما المجتمعات المتقدمة فهى مجتمعات معقدة إذا اقتطع منها جزء فإنه لايستطيع أن يقوم بكل الوظائف الاجتماعية ويتعرض للانحلال . وهذا بالقياس إلى ماهو معروف فى علم البيولوجيا من فرق بين الأحياء البسيطة والأحياء المعقدة . المترجم .

وهذا يؤدى إلى قيام الفردية وتكوين الشخصية بمعناها الصحيح ، وبذلك تبدو الغيرية والذاتية مرتبطتين بطريق مباشر مع شكل المجتمع ووظيفته .

فهل هذا التحليل ينطبق على جماعات الأطفال ؟؟ لاشك هو كذلك من نواحى عديدة، فهناك بالتأكيد تشابه بين التماسك الآلى أو الميكانيكى والمجتمعات التى يكونها الأطفال فيما بين الخامسة والثامنة ، ففى هذه المجتمعات الوقتية والمنعزلة الواحدة عن الأخرى كما فى العشائر المكونة تكوينا وقتيا نجد أن الفرد ليس متنوعا ولا مختلفا عن غيره فى العشيرة . فالحياة الاجتماعية والحياة الفردية شىء واحد ، والإيحاء والتقليد عاملان فى غاية القوة ، وكل الأفراد متشابهون فيما عدا الاعتبار القائم على السن ، فالقاعدة التقليدية قسرية والاقتداء حتمى .

أما فيما يتعلق باختفاء ظاهرة الاقتداء تدريجيا كلما كبر الطفل فهذه أيضا يمكننا أن نشرحها ببعض العوامل التى حددها دوركيم . إذ يمكن أن نقيم موازنة بين ازدياد حجم المجتمعات وكثافتها وتحرر الأفراد الناتج عن هذه الظاهرة وبين مجتمع الأطفال الذين كلما نموا فإنهم يشتركون فى عدد متزايد من التقاليد المحلية ، فلاعب «الكريات» فى سن العاشرة والثانية عشرة سوف يكتشف مثلا أن هناك أنواعا أخرى من اللعب تقوم جنبا إلى جنب مع تلك التى تعود عليها ، ثم إنه سيكون له أصدقاء من تلاميذ مدارس أخرى ممن يحررونه من فكرة الامتثال والخضوع ، وبذلك يحدث اختلاط بين المجموعات التى كانت توشك حتى الآن أن تكون منعزلة . وفى الوقت نفسه نجد أن الطفل مع نموه ينسحب بالتدريج من دائرة أسرته ، ونظرا لأنه فى أول الأمر كان يخضع الألعاب للواجبات التى فرضها عليه الراشدون فإنه كلما هرب من اقتدائه بالأسرة تناول التغيير إدراكه للقواعد .

ونحن حين نقارن هذه الحقائق بنمو الجماعات حجماً وكثافة فإننا نستطيع أن نقيم هذه المقارنة من ناحية واحدة فحسب ، وهى ناحية النقصان التدريجى للإشراف على الأفراد . وبمعنى آخر إن الحقيقة الواضحة فى تطور قواعد اللعب هى أن الطفل قد قل خضوعه بالتدريج لسلطان الكبار . وليس هناك تقسيم تدريجى للعمل عند الأطفال وما نصادفه من تنوع واختلاف عند الأطفال هو من النوع السيكولوجى ،وليس من النوع الاقتصادى ولا السياسى. ولهذا فإذا تطورت جماعات الأطفال من النوع المقطعى إلى النوع المنظم تنظيما راقيا ، وإذا حدث تطور ملحوظ من الاقتداء إلى التعاون

الفردى، أو من الغيرية إلى الذاتية فإن هذه العملية وإن كنا نصفها بالاصطلاحات الموضوعية لعلم الاجتماع فإنها تعزى أولا وقبل كل شيء إلى شكل ونشاط مراحل السن المختلفة للجماعات.

بمعنى آخر فإن العامل الرئيسى فى الاقتداء الإجبارى للصغار ليس أكثر من احترام السن، أى أنه احترام لكبار الأطفال سنا، وفوق ذلك كله احترام للراشدين. وإذا حدث فى وقت ما أن حل التعاون محل القسر أو الذاتية محل الاقتداء فإن ذلك يرجع إلى أن الطفل كلما كبر سنا تحرر بالتدريج من إشراف الراشدين. وهذا واضح جداً فى لعبة «الكريات» فى الأطفال فى سن ١١ إلى ١٣ إذ ليس هناك من هو أكبر منهم فى هذه اللعبة فهى لعبة ينتهى تداولها بانتهاء مرحلة التعليم الابتدائى. ولكن لو تركنا هذه الظاهرة الخاصة لوجدنا أن الولد فى هذه السن بدأ يدرك أنه أصبح يشعر بالمساواة للمراهقين أكثر مما كان، وأنه أخذ يتحرر من قسر الراشدين. ونتيجة ذلك أن إدراكه الخلقى يتناوله التغيير الذى تحدثنا عنه قبلا. وليس من شك فى أن هـــذه الظاهرة من خواص مدنيتنا ولذلك يصدق عليها رأى «دوركيم» ففى مجتمعاتنا نجد أن الطفل فى سن ١٣ يهرب من دائرة الأسرة ويتصل بعدد متزايد من الدوائر الاجتماعية مما يوسع أفقه العقلى. بينما فى المجتمعات البدائية نلاحظ أن المراهقة هى سن التقليد ولذلك يشتد فيها القسر الأخلاقى، وكلما كبر الفرد تحرر بالتدريج. ولكننا لو قصرنا تفكيرنا على دائرة مجتمعات الأطفال عندنا فإننا نجد أن التعاون هو فى الواقع الظاهرة الاجتماعية الأولى وأحسنها قياماً على أســــاس سيكلوجى متين فبمجرد أن يتحرر الفرد من سيطرة السن فإنه يميل إلى التعـاون على اعتبار أنه الشكل العادى للتوازن الاجتماعى.

والذى نبحث عنه — فى اختصار — دون دخول فى تفصيلات هو الوصول إلى نظرية عملية فقط. هذا وطريقة دوركيم نقصها ظاهر، فى أنواع الاحترام المختلفة. فدوركيم يناقش الموضوع وكأنما الاختلافات من سن إلى أخرى أو من جيل إلى آخر لاحساب لها، فهو يأخذ أفراداً متجانسين ويبحث عن أثر أنواع التجمعات المختلفة على عقول أفرادها. وكل النتائج التى يصل إليها عن هذا الطريق صحيحة ولكنها غير تامة إذ يكفى لنقد ذلك أن نتصور استحالة قيام مجتمع أفراده من سن واحدة دائما مهما تتالت السنون ومن جيل واحد، هنا ندرك الأهمية الكبرى للصلات بين الأعمار

المختلفة والعلاقات بين الراشدين والأطفال، وهل مثل ذلك المجتمع يعرف شيئاً عن الاقتداء الإجبارى ؟ ؟ وهل يعرف هذا المجتمع الدين وخاصة الاعتقاد فى شىء علوى ؟؟ ، وهل يمكن أن نلاحظ فى هذا المجتمع الاحترام من جانب واحد وما يترتب عليه من آثار فى الشعور الخلقى ؟ كل هذه الأسئلة تخالج نفوسنا ، وأيا كانت الإجابة عنها فما لا شك فيه أنه يجب أن نعارض التعاون بالقسر الاجتماعى أكثر مما جرت به العادة . فالأخير ليس سوى ضغط جيل على جيل أما الأول فيتضمن علاقة اجتماعية من القوة والأهمية بحيث تؤدى إلى تكوين مقاييس عقلية .

وأثر السن يسوقنا إلى النظرية الثانية عن سيكولوجية القواعد وهى نظرية «بوفيه» فهو من حيث المبدأ ومن حيث الطريقة لا يقبل غير الأفراد ، ولكنه بدلا من أن يخوض كغيره فى مناقشات عقيمة حول الحدود الفاصلة بين ما هو اجتماعى وما هو فردى ـ نجد أنه يرى أن الاحترام والشعور بالواجب وقيام القواعد تفترض قيام علاقة بين فردين على الأقل . وطريقته هنا موازية لطريقة « دوركيم » ولا تعارضها بأى حال من الأحوال . أما الخلاف فيمكن تلخيصه بين الذين يريدون أن يفسروا الشعور الأخلاقى على أساس عمليات نفسية فردية خالصة (العادة . التوافق البيولوجى الخ . . .) وبين الذين يرون ضرورة وجود علاقة بين الأفراد ، فمتى سلمنا بأنه يجب توفير فردين على الأقل حتى يمكن قيام حقيقة أخلاقية فليس يعنينا بعد ذلك أن نصف الحقائق موضوعياً كما فعل « دوركيم » (أو على الأقل حاول أن يفعل ذلك) أو نصفها على أساس فكرة الضمير[1] . ولقد تساءل بوفيه « كيف يظهر الشعور بالواجب ؟ ؟ » فرأى أن هناك حالتين ضروريتين ولا بد من ارتباطهما ارتباطاً كافيا . (١) فلا بد أن يتلقى فرد من فرد أمراً ولذلك تكون القاعدة الإجبارية ، وهى تختلف سيكلوجياً عن العادة الفردية ، أو عما سبق أن أطلقنا عليه القاعدة الحركية (٢) والفرد حين يتلقى الأمر لا بد أن يتقبله ؛ فمثلا لا بد أن يحترم الشخص الذى صدر عنه هذا الأمر . « وبوفيه » يختلف هنا عن « كانت » الذى يعتبر الاحترام إحساساً

---

(١) انظر رأى لاكومت القاطع فى :

R. La combe (La Methode Sociologique du Durkheim), d' Essertier (psychologie et sociologie, Paris, alcan) et de bien d'autres .

موجها نحو أشخاص لا نحو القواعد . وعلى هـذا النحو فليست الصفة الإجبارية للقواعد الموضوعة بواسطة فرد من الأفراد هي التي تدعونا لاحترام هذا الفرد ، وإنما الاحترام الذي نحسه للفرد هو الذي يجعلنا نعتبر القواعد التي يضعها إجبارية . فظهور الإحساس بالواجب عند طفل ما يمكن أن نفسره على نحو بسيط هو أنه تلقى الأوامر من أطفال أكبر سناً (فى اللعب) ، ومن الراشدين (فى الحياة) وأنه يحترم كبار السن من الأطفال كما يحترم آباءه .

ومن هذا يبدو أن النتائج التي وصلنا إليها تؤكد كل التأكيد هذه النظرية ، فقبل تدخل الراشدين أو الكبار من الأطفال نجد فى أخلاق الأطفال قواعد معينة سميناها القواعد الحركية ، ولكنها ليست ملزمة كل الإلزام ، لأنها لا تتألف من واجبات بل من تطابق تلقائى للغير ، وعلى العكس من ذلك فإنه منذ اللحظة التي يتلقى فيها الطفل من والديه مجموعة من توجيهات الناس فإن القواعد بل ونظام العالم نفسه تبدو كلها عنده ضرورية من الناحية الأخلاقية . وبهذه الطريقة فإنه بمجرد أن يحتذى الطفل الصغير برفاقه الكبار فى لعبة الكريات فإنه يتقبل اقتراحاتهم ، ويعتبر القواعد الجديدة المكتشفة بهذه الطريقة مقدسة وإجبارية .

ولكن المشكلة التي تواجهنا والتي أثارها « بوفيه » نفسه وناقشها هي : كيف أن هذه الأخلاق الخاصة بفكرة الواجب تسمح بظهور الأخلاق الخاصة بفكرة الخير ؟.

والمشكلة ذات وجهين ، فمن جهة نجد أن أول شعور بالواجب هو جوهرى « غيرى » فالواجب ليس شيئاً سوى قبول أوامر من الغير . ثم تساءل « بوفيه » بعد ذلك !! « كيف يصل الطفل إلى التمييز بين الاحترام الحسن والاحترام السيء » ثم كيف يتأتى للطفل ـ بعد أن يكون قد قبل دون تمييز كل شيء تفرضه البيئة ـ أن يقوم فيزاول الاختيار ويؤلف سلسلة من القيم ؟؟ . وفى مقابل فكرة « دوركيم » التي يصف فيها أثر الكثافة الاجتماعية على عقل الأطفال نجد أن « بوفيه » يلجأ إلى فكرة ما ينشأ بين الأفراد من علاقات تأثر وتأثير ، وما بين التعليمات المفروضة من تناقض فالطفل وقد تقاسمه تيارات متناقضة فى وقت واحد نجده مضطراً إلى أن يحتكم إلى عقله لكى يوحد المادة الأخلاقية . وفى هـذا نوع من الاستقلال الذاتى . ولكن مادام العقل لا يخلق واجبات جديدة ويكتفى بأن يختار من بين الأوامر التي يتلقاها

فإن هذا الاستقلال الذاتى لايزال نسبياً . ومن جهة أخرى فإن « بوفيه » يرى أنه يجب أن نميز بجانب الإحساس بالواجب إحساساً بالخير أى إدراك شيء جذاب لامجرد شيء إجبارى . وهذا شعور فيه استقلال تام . فإذا كان دوركيم قد اعترف أيضاً بهذه الثنائية بين الواجب والخير ، وحاول أن يرتد بهما إلى علة واحدة وهى ضغط الجماعة على عقل الفرد فإنا نجد أن « بوفيه » قد تجاهل هـــذا الموضوع وتركه متعمدا .

وقد آن الأوان لأن ننتقل إلى بحث الدور الذى يقوم به الاحترام المتبادل ، دون أن نخرج عن دائرة نظرية «بوفيه» الخصبة التى ترى أن كل العواطف الأخلاقية تأخذ أصولها من الاحترام المتبادل بين الأفراد بالرغم من أننا نستطيع أن نميز أنواعا مختلفة من الاحترام .

وهناك حقيقة لا يتطرق إليها الشك ، تلك هى أنه أثناء نمو القوى العقلية للطفل يلعب الاحترام المتبادل دوراً رئيسيا ، فهو الذى يجعل الطفل يقبل كل الأوامر التى تأتيه من الآباء فهو إذن العامل الأكبر فى الاستمرار بين الأجيال المختلفة .

وتبدو لنـا أيضاً حقيقه ليست أقل قابلية للنقض من سابقتها سـواء فى ضوء النتائج التى حصلنا عليها أو الحقائق التى سوف نبحثها فى بقية هذا الكتاب . وتلك هى أن الطفل كلمازادت سنه فإن طبيعة احترامه تتغير ، فبمجرد أن نصل إلى المستوى الذى يصدر فيه الأفراد أحكامهم على قدم المساواة على أساس ذاتى أو موضوعى فإن الضغط الذى يفرضه كل منهم على الآخر يصبح شيئاً ثانويا . ثم إن تدخل حكم العقل الذى لاحظه « بوفيه » فى شرح الاستقلال المكتسب عن طريق السلوك الخلقى هو حكم ناتج عن التعاون التدريجى . هذا وإن دراستنا السابقة قد أوصلتنا إلى أن نقبل للموازين العقلية وبخاصة هذ الميزان الهام ألا وهو ميزان التناظر . الذى هو فى الواقع مصدر العلاقات المنطقية . فتلك الموازين لايمكن أن تنمو إلا فى ميدان التعاون وعن طريقه . وسواء كان التعاون نتيجة أو سبباً للعقل أو هما معاً فإن العقل فى حاجة إلى التعاون مادامت المعقولية معناها أن « يضع الإنسان نفسه » بحيث يخضع الجزئى للكلى ، فالاحترام المتبادل إذن يبـدو لنـا وكأنه حالة ضرورية للذاتية بناحيتيها العقلية والخلقية . فمن الناحية العقلية يحرر الطفل من الآراء المفروضة عليه ، وهـذا يساعد على الانسجام الداخلى والضبط المتبادل . ومن الناحية الأخلاقية فهو يستبدل

المعايير المسلطة عليه من الخارج بمعايير مستمدة من الفعل ومن الشعور نفسه ، تلك المعايير التى تقوم على التعاطف المتبادل .

وبالاختصار فسواء أخذنا برأى دوركيم أو برأى بوفيه فمن الضرورى للإلمام بالموقف أن نأخذ بعين الاعتبار مجموعتين من الحقائق الاجتماعية والخلقية الأولى هى القسر والاحترام من جانب واحد ، والثانية هى التعاون والاحترام المتبادل . وهذه هى النظرية التى سوف نستعين بها فى تقسيم الحكم الخلقى إلى نظامين مختلفى الاصل ، وسواء وصفنا الحقائق بلغة علم الاجتماع أو نظرنا إليها من وجهة علم النفس (فكلتا اللغتين متشابهتان فى نظرنا وغير متناقضتين) فإننا لانستطيع أن نقلل من آثار التعاون بالنسبة للقسر والاحترام من جانب واحد .

قسر الراشد والمذهب الواقعي[١] والأخلاق

أتيحت لنا الفرصة أثناء تحليلنا لقواعد اللعب لنرى الطفل يبدأ فيعتبر هذه القواعد ليست إجبارية فحسب بل أنها أيضا ذات حرمة ويجب الاحتفاظ بحرفيتها. كما بينا أيضا أن هذا الموقف قد كان نتيجة القسر الذى يفرضه الكبار من الأطفال على صغارهم، وكذلك ضغط الراشدين أنفسهم، وهكذا اتحدت القواعد مع الواجبات ولذلك سميت باسمها فعلا.

وهذه المشكله وهى مشكلة الاحترام من جانب واحد أو الآثار الخلقية للقسر هى التى نتناولها بالدراسة عن طريق دراسة مباشرة لفكرة الطفل عن واجباته والقيمة الخلقية عنده بوجه عام. ولكن هذا الموضوع متسع للغاية وسنحاول أن نحدد دائرة البحث ما استطعنا. فنقصرها على الموضوع الذى كان نصيبه من العناية أقل من غيره وهو الحكم الخلقى نفسه. ولقد سبقت لنا ملاحظة الحقائق الخارجية والداخلية المتفق عليها. وتحليل كل من تطبيق القواعد والشعور بالقواعد. ولكننا الآن فى ضوء الصعوبات العظيمة الفنية التى تقوم فى سبيل دراسة العلاقات بين الأطفال الراشدين سوف نقصر بحثنا على الشعور بالقواعد، بل أكثر من ذلك فإنا سنقصره على الجزء الذى هو أكثر تبلورا وأقل حياة من الشعور بالقواعد ونقصد به ما يمكن أن نطلق عليه الحكم الخلقى النظرى، على اعتبار أنه مقابل لما يحدث فى الخبرة العملية نفسها. وسنقصر بحثنا على هذه المشكلة الخاصة لأن بحوثا كثيرة قد تناولت ناحية تطبيق الطفل للقواعد والصراع الذى قام فى عقله. فهناك بحوث كثيرة تناولت موضوع الكذب مثلا، والبحث من هذا النوع يقابل الوصف الذى أتينا عليه فى تطبيق القواعد فى ميدان اللعب ولذلك كان من الطبيعى أن نقصر بحثنا على دراسة أحكام الأطفال على مثل هذه الموضوعات كحكمهم على الكذب والصدق الخ...

ولما كنا بصدد مقارنة الأحكام الخلقية للطفل بما تعرفه عن سلوكه فى الميادين العملية المقابلة فإنا سوف نتبين — كما فى حالة الشعور بالواجب — أن هذه كلها حالات غيرية الأصل — وسوف نرجع فى هذه الناحية إلى نظريتنا عن العلاقات

---

(١) بمعاونة م. ن. ماسو.

بين الغيرية ومركزية الذات . فالغيرية لا يمكن أن تكون بأى حال كافية لإحداث تغير عقلى ، أما القسر ومركزية الذات فالاتفاق بينهما سهل . وهذه هى نفس النتيجة التى سوف نجدها عند دراسة آثار قسر الراشدين . وأخيرا فقد رأينا أن التعاون ضرورى فى غزو الأخلاق الذاتية . والآن فإن مثل هذه النظرية لا يمكن أن نبرهن عليها إلا عن طريق تحليل الطريقة التى بها يمتص الطفل القواعد الأخلاقية فى لحظة ما ويشكلها بكامل حريته .

وفى هذا الفصل سوف نتناول بالدراسة أولا آثار القسر الأخلاقى ، ولو أننا أيضاً سوف نضع بعض الخطوط الرئيسية للتعاون الذى ندرسه فيما بعد . والواقع أن القسر الأخلاقى كثير الشبه بالقسر العقلى والأخلاق الحرفية الدقيقة التى يميل الطفل لأن ينسبها للقواعد التى تأتيه من الخارج والتى تشبه شبها كبيرا المواقف التى يقفها الطفل إزاء اللغة ، وإزاء الحقائق العقلية التى يفرضها عليه الراشدون . ونستطيع أن نستغل هذا الشبه فى وضع اسم لهذه الحالة فنطلق لفظ « الحقيقة الأخلاقية » على دائرة الأحكام على القيم وهى متصلة « بالمذهب الحسى » . وبنفس الطريقة نطلق اللفظية أو المذهب التصورى على التعليل النظرى . وكما أن المذهب الواقعى عموما (بالمعنى الذى وضعنا له هذا الاصطلاح فى ابحاثنا السابقة — انظر الجزء الأول من .R. M يتتج من اختلاط الذاتية بالموضوعية (ومن هنا كان نتيجة مركزية الذات) وكذلك ينتج من القسر العقلى للراشدين — فإن المذهب الواقعى الخلقى ينتج من تداخل هذين النوعين من الأسباب .

ولذلك سوف نطلق المذهب الواقعى الخلقى على الميل الذى يبديه الطفل نحو اعتبار الواجب والقيمة المرتبطة به شيئاً ذا استمرار ذاتى . وهو مستقل عن العقل وعلى اعتبار أن الواجب يفرض نفسه دون اعتبار للظروف التى قد يجد الفرد نفسه فيها .

إن المذهب الواقعى الخلقى له على الأقل ثلاثة مظاهر : فهو يرى أن الواجب شىء غيرى فى أساسه ذلك أن أى عمل فيه خضوع للقاعدة أو للراشد فهو خير ، بصرف النظر عما قد يأمر به ، وكل عمل لا يتسق مع القواعد فهو شر ، فالقاعدة إذن لا يمكن بحال من الأحوال أن نعتبرها شيئاً من عمل العقل ، أو حتى مما يحكم فيه العقل أو يفسره ، ولكنها تعطى كما هى كشىء خارجى عن العقل ، وهى تتصور أيضا كشىء

منزل من الكبار ومفروض منهم ، فالخير إذن هو شيء تحدده الطاعـــة تحديدا دقيقـا .

ثم إن المذهب الواقعى الخلقى يتطلب أيضاً رعاية حرفية القانون لا روحه ، وهذا المظهر مشتق من الناحية الأولى . ومع ذلك فإنه من الممكن أن نتصور أخلاقا غيرية تقوم على روح القواعد لا على محتوياتها القاسية والسريعة ، فمثل هـذا الموقف لابد ألا يعتبر واقعياً ، بل يميل لأن يكون معقولا وداخليـا . ولـكن عند بداية التطور الخلقى للطفل نجد أن قسر الراشـدين يؤدى على العكس ، إلى نوع من الحقيقة اللفظية التى سوف نرى أمثلة كثيرة لها فيما بعد .

وأخيراً نجد أن هذا المذهب يؤدى إلى الوصول إلى رأى موضوعى فى المسئولية. ونستطيع أن نجعل هذا مقياساً للواقعية ، فمثل هذا الموقف تجاه المسئولية يمكن تمييزه بسهولة عن الحالتين السابقتين ، فما دام الطفل يأخذ القانون حرفيا ويرى الخير فى الطاعة فإنه يقوِّم الأعمال لا تبعا للباعث الذى أدى إليها بل تبعا للاتساق المادى مع القواعد المعمول بهـا . ومن هنا جاءت المسئولية الموضوعية التى سوف نرى أمثلة واضحة لها فى الحـكم الخلقى للطفل .

١ — الطريقة :

وقبل أن نتقدم فى تحليل الحقائق فإنه يحسن أن نناقش فى كلمات قليلة الطريقة التى نزمع اتباعها . ولعل الطريقة الوحيدة الصائبة فى دراسة الحقائق الاخلاقية هى بلاشك أن نلاحظ عن قرب أكبر عـدد ممكن من الأفراد والأطفال المشكلين ممن يرسلهم آباؤهم أو معلموهم ـ أو كان ينبغى أن يرسلوهم ـ ليعالجوا نفسيا وطبيا ،ففى هؤلاء مادة غنية لهذا التحليل . وبالإضافة إلى ذلك فإن التربية فى المنزل تؤدى باستمرار إلى قيام المشكلات المستعصية ، والتخلص من هذه المشكلات ـ لسوء حظ الأطفال ـ لا يمكن أن يعتمد دائماً فقط على بصيرة الآباء ، والناحية التعليمية الفنية الفردية لحل هذه المشكلة هى من بعض النواحى أحسن وسـيلة للتحليل ولـكنها موضوعة تحت تصرف علماء النفس . ولهذا فإننا سنبذل أقصى جهدنا فى الجزء البـاقى من هـذا البحث فى اعتبار النتيجة الصحيحة هى التى لا تتعارض مع ما نلاحظه فى حياة الأسرة .

وهنا فقط كما فى حالة الآراء العقلية نجد أن الملاحظة الخالصة هى وحدها الطريق القديم وهى لاتؤدى بنا إلا إلى عدد بسيط من الحقائق المتناثرة ، ولهذا نرى أنه يجب أن نكملها باستجواب الأطفال فى المدرسة . وسنتناول بالبحث هذا الحوار الآن تاركين إلى فرصة أخرى أمر طبع ملاحظاتنا التى قمنا بها على أطفالنا نحن ، وإذا كان الاستجواب فى الميدان العقلى سهلا نسبياً — رغم الصعوبات الكثيرة التى نصادفها فى الطريقة — فإنه فى الميدان الخلقى لا يؤدى إلا إلى الحقائق المعروفة . وبطريقة غير مباشرة فأنت تستطيع أن تجعل الطفل يعلل مشكلة فى الطبيعة أو المنطق وأنت فى هذا لم تتصل بالتفكير التلقائى ولكن على الأقل اتصلت بالتفكير أثناء قيامه فى نفس الطفل ، وأنت لا تستطيع أن تجعل الطفل يعمل فى معمل لكى تشرح سلوكه الأخلاقى . فالمشكلة الخلقية عند الطفل تبعد عن سلوكه الخلق بعداً أكبر من بعد المشكلة العقلية عن التطبيق العملى . ففى ميدان الألعاب وحده يمكن أن تساعدنا طرق العمل على تحليل الحقائق أثناء تكوينها ، أما بالنسبة للقواعد الأخلاقية التى يأخذها الطفل عن الراشد فأنت لاتستطيع أن تفكر فى بحث مباشر عن طريق الحوار . ولهذا دعنا نستغلها أحسن استغلال ولن تكون محاولتنا قاصرة على أن نختبر العمل وحده ولكن مجرد الحكم على القيمة الأخلاقية . وبمعنى آخر لن يقتصر تحليلنا على القرارات العملية للطفل ولا تذكرة لأعماله بل سنحلل الطريقة التى يقوّم بها السلوك الذى نعرضه عليه .

وأكثر من ذلك فإنا نصادف هنا صعوبة جديدة وهى أننا لا نستطيع أن نجعل الطفل يحقق بشكل محسوس أنواع السلوك الذى نعرضه له للحكم عليه ، كما نستطيع ذلك فى حالة لعبة « الكريات » أو أى شىء ميكانيكى من أى نوع . وكل الذى نستطيع أن نصل إليه إنما نصل إليه عن طريق القصة ؛ وهذه بلا شك طريقة غير مباشرة ، فهل هناك صلة بين سؤال الطفل عن رأيه فى سلوك ما كل علاقته به أنه قص عليه وبين خلق هذا الطفل ؟

للإجابة عن هذا السؤال نجد أننا نستطيع أن نقول إنه ربما كان ما يفكر فيه الطفل من الناحية الاخلاقية ليس له أى صلة حقيقية بما يفعله ويحس به فى خبرته العملية ، فحوار طفل الخامسة إلى السابعة عن الكريات قد أماط لنا اللثام عن التناقض الغريب بين التطبيق الفعلى للقواعد وبين التفكير فيها . ومن جهة أخرى

يمكن القول إنه ربما كان مايفهمه الطفل فعلا عن القصص التى تعرض عليه ليس له صلة بما قد يفكر فيه لو أنه شاهد هذه المناظر نفسها .

وينبغى ألا نحاول حل مشكلات هذه الطريقة بواسطة اعتبارات مسلم بها ، وكل الذى نأمل فيه هو أن نلفت الأنظار إليها وإلى الاهتمام النظرى بالمشكلات التى تثيرها . ذلك أنا سنواجه مسائل عامة عن العلاقات بين الحكم اللفظى والتطبيق العملى للأفكار عقلية كانت أو خلقية .

والحق أن البحث فى الذكاء أيسر منه فى الأخلاق ، ولكن هذا ينطبق فقط على الوظيفية فى التفكير لا فى المحتويات ، فإذا اضطررنا لكى نحصل على المحتويات — كما فعلنا فى الماضى — أن نسأل الطفل عن معتقداته هو فإن المشكلة تكون هى نفسها . ولهذا يحسن أن نضعها فى الشكل الآتى : —

هل التفكير اللفظى أى التفكير الذى يقوم على أفكار تثيرها اللغة لا على أشياء تبدو فى خلال العمل الفعلى — هل هذا التفكير اللفظى الداخل فى الشعور — ومن الطبيعى أن يسمح بقيام اختلافات شكلية منظمة — تفكير حقيقى وتلقائى ؟ أو أنه لا يرتبط به بأى نوع من العلاقة ؟؟ أيا كانت الإجابة فإن هذه المسألة ذات أهمية عظمى فى علم النفس البشرى . فهل الإنسان فقط يقوم بتأليف عبارات لا صلة لها بأعماله الحقيقية ، أو أن هناك حاجة لصوغ جزء من أعماله هو ؟ هذا السؤال فى منتهى العمق ولكى نجيب عنه ينبغى أن ندرسه عند الطفل وعند غيره . فعند الطفل كما هو عند الكبار طبقة من الأفكار اللفظية مفروضة كما هى على تفكيره العملى ، فالطفل لا يخترع القصص فقط أثنـــاء حواره ، بل إنه يتحدث بها إلى نفسه طول الوقت ، ومن السهل أن يبرهن أن القصص التى نخترعها أثناء التجارب السيكلوجية هى بشكل عام مماثلة لتلك التى تبدو تلقائية . (فنحن نستطيع أن نبين مثلا أن النتائج التى حصلنا عليها عن طريق استجواب الطفل فى نواحى عديدة عن فكرته عن العالم مرتبطة ارتباطا أساسياً بتلك التى اكتشفناها عن طريق الملاحظة المباشرة وعن طريق تحليل « لماذا ؟ » على الخصوص) ولكن المشكلة لازالت قائمة ، فما هى العلاقة التى تقوم بين التفكير اللفظى للطفل وتفكيره الحسى والعملى ؟؟

وهذه المشكلة لها أهمية خاصة فى دائرة الخلق ، أما الصعوبات التى نصادفها

فسوف نخضعها لفحص دقيق ، وغايتنا منه لن تكون تحقيق طريقتنا أو نقدها (كل طريقة تؤدى إلى نتائج هى طريقة هامة ومعنى النتائج فقط هو موضوع المناقشة) بل ستكون غايتنا من هذا الفحص مساعدتنا للوصول إلى حكم أكثر تحديدا لمشكلة النظريات الخلقية .

فإذا بدأنا بالراشد نجد أن مجموعة من المؤلفين يرون أنه لاغنى للعقل عن أن يضع لنفسه القواعد أو على الأقل يحكم على طبيعة الأعمال الخلقية . فهذه المجموعة من العلماء تقبل إذن عن طريق المناقشة أو بدون مناقشة هذا الفرض القائل بوجود علاقة بين التفكير الخلقى والسلوك الخلقى . وهم يقولون إما أن الأخير ينتج عن الأول أو إن التفكير هو التحقيق الشعورى للسلوك (أى أن السلوك يأتى من الشعور) وقد نجد مجموعة من الأفراد يكون سلوكهم الشخصى مصادفة فوق كل نقد ، ولكنهم لايؤمنون « بعلم الأخلاق » « وكانت » و « دوركيم » هم خير من يمثل الاتجاه الأول . أما « باريتو Pareto » فهو خير من يمثل النوع الثانى فالسلوك عنده هو الموجود وحده بعضه منطقى وبعضه الآخر غير منطقى ، مثله مثل السلوك الغريزى أو السلوك ذو الصبغة الوجدانية . يضاف إلى هذا — وفى مستوى مختلف تماما — نوع من الأحاديث المتنقلة وهذه وظيفتها تقوية السلوك ، وإن كان مضمونها يخلو من أى معنى ذكائى . وهذه الأحاديث — مشتقات متعددة الأشكال وتعسفية — تقوم على الرواسب الوجدانية للسلوك غير المنطقى فهل هى النظريات الأخلاقية ؟

المسألة التى يجب أن نبحثها هى : هل الأشياء التى يقولها لنا الأطفال — بمقارنتها بالأخلاق الحقيقية — تقوم على شعور حقيقى أو هى « مشتقات » تفكيرية (بالمعنى الاشتقاقى للكلمة) أو مجرد ببغائيه ؟ ؟ الواقع أننا لا نستطيع أن ندعى أننا قد توصلنا إلى أصل هذه المشكلة تماما ، فالملاحظة المباشرة هى صاحبة القول الفصل فى هذا .

وحتى نستطيع أن نعطى القول الفصل للملاحظة المباشرة ينبغى أن نبحث أولا عن الآراء اللفظية للطفل عن الأخلاق — وهذا هو الذى يجعلنا نعتبر بحثنا ذا قيمة أيا كانت النتائج النهائية له . وأكثر من ذلك فإن دراسة القواعد التى عرضناها فى الفصل الأول قد زودتنا بأدلة على جانب كبير من الأهمية ، وبالجملة فقد وجدنا فيها علاقة معينة (ليست بسيطة ولكنها محددة تماما) بين رأى الأطفال فى القواعد

وتطبيقهم لهذه القواعد نفسها . ولهذا نستطيع أن ننتقل الآن فى تحليلنا للشكلة إلى مستوى آخر .

فأولا — ماهى العلاقات بين الحكم على القيمة وبين العمل الخلقى نفسه ؟؟ فهذا طفل يرى أن له كل الحق فى أن يحدث أباه عن أعمال أخيه السيئة . وآخر يرى أنه حتى لو سأله الأب فإنها تعتبر « نذالة » أن يحدث أباه عن سيئات أخيه ،وهو يفضل أن يكذب على أن يدفع بأخيه إلى العقاب .

فالمشكلة إذن هى أن نعرف هل كل من هذين الطفلين يرى من الناحية العملية أن ما قرره من الناحية اللفظية هو حقيقة يعمل بها ؟ وفى هـــذا الصدد ينبغى أن نعنى بتجنب كل غموض ، فبعض التجارب عنيت بقياس القيمة الخلقية للطفل عن طريق اختبار الحكم الأخلاقى ؛ فالآنسة دسكودر Mlle Descoudres مثلا ترى أن الطفل الذى يستجيب للقيم العملية التى تقال له هو (١) فى الجملة أحسن ممن تكون أحكامه الخلقية غير دقيقة . وربما كان الذكاء — بل إنه من المتوقع أن يكون — وحده كافيا لأن يجعل التقويم الخلق للطفل أكثر تحديدا ، دون حاجة لأن نشير عليه بالأعمال الخيرة . وعلى هذا الأساس فقط نجد الطفل السىء الخلق الذكى يعطى إجابات أحسن من الولد البطىء الفهم طيب القلب ، وأكثر من ذلك فكيف يستطيع السيكلوجى أن يقسم التقدير الخلقى للأطفال حتى على أساس التقسيمات العادية ؟ إن هذه الأقسام الممكنة فى الحالات البعيدة الفروق قـــد تتعرض لكثير من عدم الدقة فى الحالات العادية وهى الحالات التى تعنى بمعرفة هل اختبار الحكم الخلقى يساعد على معرفة الطفل أم لا ؟

ولكننا لو تركنا هذا السؤال لأنه لا يعنينا هنا فعلا ، فإننا نستطيع أن نسأل هل الحكم على القيمة التى يقول بها الطفل أثناء حواره هو نفس الحكم الذى يقوم به فعلا بصرف النظر عن القرار العملى الذى قد يقرره ؟ مثال ذلك أن طفلا ما قد يقول لنا أثناء الحوار أن الكذبة « أ » أسوأ من « ب » فسواء كان هو نفسه يقول كذبا أم لا يقول ، وسواء كان هو نفســـه سيعمل وفق ما يسميه « خيرا » أم لا يعمل ،

---

(١) A. Descoudres : " Sur le jugement moral : L'Intermediare des Educateurs . , P . 54 (1914)

فإن لنا الحرية فى أن نبحث الأمر من ناحية السلوك لنرى هل لا زال يعتبر الكذبة « أ » أسوأ من الكذبة « ب » أم لا ؟ وليس الذى نسير وراء بحثه هو كيفية وضع الطفل لأعماله الخلقية من الناحية العملية (قد رأينا فيما يتصل بلعبة الكريات أن احتراما غامضا للقواعد قد يسير جنبا لجنب مع تطبيق خالص لمركزية الذات) ، وإنما الذى يعنينا هو كيف نحكم بالخير والشر على أعماله وسلوكه ؟ تلك هى وجهة النظر التى على أساسها وضعنا لأنفسنا مشكلة نحاول الكشف عنها هى : هل الاحكام على القيم التى وصلنا اليها عن طريق الحوار ترتبط بالتفكير الخلقى الحقيقى أو لا ترتبط .

ويبدو أن هناك صلة بين الحكم اللفظى النظرى والتقويم الحسى الذى يعمل فى السلوك مستقلا عما إذا كانت هذه التقويمات متبوعة بقرارات حقيقية أم لا . وقد لاحظنا فى أغلب الاحيان أنه فى الميدان العقلى نجد أن التفكير اللفظى للأطفال يحتوى على تطور يأتى إلى الشعور ، أو شعور حقيقى لاعمال تأتى من السلوك ، وفى مثل هذه الحالات نجد أن التفكير اللفظى — بكل بساطة — يتخلف وراء التفكير المحسوس ، ما دام الأول يقوم على بناء من الرموز وعلى عمليات فى مستوى جديد أخذ مكانه من قبل فى المستوى السابق . الواقع أن المشكلات القديمة التى أمكن التغلب عليها فى مستوى السلوك قد تعود فتظهر أو على الأقل تستمر فى المستوى اللفظى . فهناك تخلف زمنى بين الظاهرات المحسوسة والظاهرات اللفظية فى نفس العملية . ولهذا يمكن أن نقول إنه فى الميدان الخلقى هناك تخلف زمنى بين التقويم المحسوس للطفل وبين حكمه النظرى على القيم . فالأخير هو إدراك تطورى مناسب للأول . وسوف نقابل أطفالا مثلا لايلتفتون فى تقويمهم للسلوك فى المستوى اللفظى (المسئولية الموضوعية) ولكن حين نسألهم عن خبرات شخصية نجدهم يضعون نصب أعينهم كل ما يدخل فى دائرة اللعب . ولذلك يمكن أن نقول إنه فى مثل هذه الحالات نجد أن الناحية النظرية تتخلف وراء الحكم الخلقى العملى وهى تبين بطريقة مناسبة أن هناك مستوى مسبوقا من المستويات العملية .

ولكن قد لاتقوم أى علاقة بين الاثنين ، وعلى أساس هذا الرأى فإن النظريات الخلقية للطفل لاتكون سوى مجرد حديث لاعلاقة لها بقيمه المحسوسة . وأكثر من ذلك فإنه مع ملاحظة أن الحالات العارضة لازالت أكثر أهمية فى الميدان الخلقى منها فى الميدان العقلى — فإن الطفل يعطى إجاباته لصالح الراشد أكثر منها لصالحه هو ،

ولو أخذنا هذه الحالة على أساس عدم وجود أخطاء فى هذه النقطة ، فإنه من المؤكد أنه فى أغلب الحالات نجد الطفل فى منتهى الامانة خلال التجربة ، وكل الذى يعتقده هو أن المطلوب منه هو مجرد محاضرة خلقية أكثر منه تفكير فى الأسس ، مثال ذلك أنا تحدثنا مع أطفال فى العاشرة ممن دافعوا عن القيمة الخلقية « للنميمة » ولكنهم غيروا مبدأهم بمجرد أن رأوا على وجوهنا أننا لم نتأثر برأيهم . وعلى هذا فإن آراءهم الحقيقيةقداختفت ، وتقنعت أمام الرغبة الوقتية فى أن يذكروا الآراء الخلقية التى يسرلها الراشدون . حقيقة أن الكبار منهم هم الذين استجابوا على هذا النحو ، ولكن أليس ذلك دليلا على أن الصغار من الأطفال لا ينفصلون تفكيرهم على ما قد يستمعون إليهم من آبائهم ومعلميهم ؟؟ أليست حالة التفكير اللفظى للأطفال حتى سن ١٠ — ١١ ليست سوى تكرار أو تشويه لتفكير الراشدين وليس لها أية علاقة بالقيم الخلقية الحقيقية التى يزاولها الطفل فى حياته الخاصة .

ولكى نستقر على قرار فى هذه النقطة يحسن أن نرجع إلى ما سبق أن درسناه فى بحثنا عن لعبة الكريات ،فقد تمكنا من جهة أى نرى كيف وضع الأطفال القواعد موضع التطبيق وكيف قوّموا واجباتهم كلاعبين وسط اللعبة نفسها ، ومن جهة أخرى استطعنا أن ننجح فى جمع نظريات خلقية معينة عن مادة هذه القواعد نفسها ، وقد ظهرت هـــذه القواعد فى نفس المكان ، ولذلك فهى تقوم على أساس خالص من الاحكام الخلقية النظرية . والآن نكرر أنه يوجد ارتباط بين الناحية العملية والناحية النظرية عند الطفل وإن لم يكن هذا الارتباط بسيطا فهو محدود ؛ فهناك ارتباط بين التطبيق مركزى الذات للقواعد الذى يسير جنبا إلى جنب مع الشعور باحترام الكبار والراشدين وبين الحكم النظرى الذى يحيل القاعدة إلى شىء صوفى سام . وفى الحالة الأولى لا يرتبط الحكم النظرى بالناحية العملية نفسها ، ولكنه يرتبط بالأحكام التى تصاحب العمل ، وهـــذا شىء طبيعى ما دامت مركزية الذات مسألة لاشعورية ، والاحترام الوحيد الذى يعتقد الطفل أنه يخضع نفسه له هو مسألة شعورية ، هذا . ويرتبط بالتطبيق المعقول للقواعد الذى يسير جنبا إلى جنب مع الاحترام المتبادل ـ يرتبط به الحكم النظرى الذى يضفى على القواعد صفة ذاتية خالصة .

وعلى هذا فإنه فى دائرة اللعب على الأقل نجد أن الحكم النظرى يرتبط بالحكم التطبيق ، وليس معنى ذلك أن الحكم النظرى يفسر العمل الحقيقى للطفل ؛ ولكنه

يرتبط فى أساسه بالأحكام التى يقول بها الطفل أثناء عمله ، وعلى ذلك نستطيع أن نقبل أن الحكم اللفظى يتخلف وراء الحكم الفعلى ، ففكرة الذاتية تظهر عند الطفل متأخرة حوالى العام عن السلوك التعاونى وعن الإدراك العملى للذاتية .

أما بالنسبة للميادين التى نقترب منها الآن (الكذب . والعدل . الخ . . .) فإننا لهذا قد نتقدم على النظرية القائلة بأن الحكم اللفظى والنظرى للطفل يرتبط بشكل إجمالى مع الأحكام الحسية والعملية التى قد يكون الطفل قد أصدرها فى مناسباتها أثناء أعماله فى السنين السابقة للحوار ، فليس من شك فى أن التفكير اللفظى يتخلف وراء التفكير العملى ولكن يبدو لنا أنه لا يمكن أن يكون منقطع الصلة بالمراحل السابقة من التفكير العملى وسوف يكشف لنا المستقبل عما إذا كانت هذه النظرية فى منتهى الجرأة . وعلى أية حال فإن التفكير اللفظى سواء كان خلقيا أو عقليا يستحق الدراسة الدقيقة . وهو لا يقتصر على الطفل وحــده بل إنه فى حياة الراشدين — كما بينت بوضوح تجارب باريتو Pareto — يلعب دورا هاما فى ميكانيكية الحياة الاجتماعية. وأخيرا يجب أن نسلم بالحقيقة القائلة بأن التقويم اللفظى الذى يقوّم به الأطفال لا يقوم على أساس أعمال كانوا من مؤلفيها أو مشاهديها ، ولكن أساسه هو قصص قيلت لهم ؛ فالتقويم عند الأطفال إذن كما هو تقويم لفظى من الدرجة الثانية ، ولقد حاول السيكلوجى « فرنالد[1] Fernald » توضيح هذا الموضوع العارض بالطريقة الآتية :فقد قص على الأطفال عدة قصص ، ثم سألهم عن مجرد تقسيمها . أما الآنسة ديسكودر Mlle Descoudres فقد طبقت هذه الطريقة : فعرضت مثلا خمسة أنواع من الكذب على الأطفال ثم طلبت منهم بعد ذلك تقسيمها على حسب أهميتها ، وهذه إجمالا هى الطريقة التى سوف نتبعها وإن كنا لن نمنع أنفسنا طبعا — بعد أن يتم التقسيم — من أن ندخل فى مناقشة حرة مع الأطفال حتى نصل إلى أسباب هذا التقويم .

ويجب أن نأخذ حذرنا لكى نتجنب التعقيدات غير الضرورية ، مثال ذلك أنه يبدو لنا من الضرورى ألا نقص على أطفالنا أكثر من قصتين فى وقت واحد لأن الطفل إذا عرضت عليه سلسلة من القصص فإن تقسيمها يتطلب مجهودا عقليا لا صلة

---

(١) Fernald « American Journal of Insanity » avril 1912.

له بالتقويم الخلقى ، إذ أنه ينسى ثلاث قصص من الخمس ، ثم يقارن أى اثنين يختارهما مصادفة ، وهذا يعطى نتائج ليست بذات أهمية خاصة . وأكثر من ذلك فإنه بعد أن استخدمنا القصص العادية سرعان ما تبين لنا أن أسلوبهما أبعد عن متناول فهم الأطفال . وفى علم النفس يجب أن نتحدث إلى الأطفال بلغتهم ، وإلا فإن التجربة تتحول إلى اختبار للذكاء أو الفهم اللفظى .

ولكن رغم كل هذه الاحتياطات فلا زالت هناك مشكلة واحدة باقية وهى : إذا كان الطفل قد شاهد المنظر الذى تصفه له فهل يكون حكمه عليه بنفس الطريقة ؟؟

الجواب : لا . فى الحياة الواقعية نجد الطفل ليس أمام أعمال منعزلة ، بل أمام شخصيات تجتذبه أو تنفره ككل ، فهو يعرف قصدهم بالبديهة المباشرة ، ولذلك لا يستطيع أن يتحرر عنهم ، وهو يزيد أو ينقص فى حكمه عن العدل تبعاً للظروف المعظمة أو المخففة ، وهذا هو السبب فى أن القصص التى يقصها الأطفال أنفسهم غالبا ما تؤدى إلى تقويمات مختلفة عن تلك التى توحى بها قصص القائمين بالتجارب . ولكننا نعود فنكرر أن التقويمات التى نحصل عليها من وراء القصص التى نقصها عليهم قد تتخلف فى الزمن وراء التقويمات المباشرة التى تأتى من الحياة اليومية .

وخلاصة القول أن نتائج تجاربنا لا تكاد تخلو من أهمية ؛ فهى نسبيا ثابتة ، وفوق ذلك فإنها تتمشى إلى حد ما مع السن ، وكل الذى سبق أن قلناه عن الطريقة السليمة للحوار المعملى (الاكلينيكى) ينطبق هنا . ويضاف إلى ذلك أننا نعتقد أنه فى الحياة اليومية — كما فى مجرى الحوار — يجب ألا نواجه الطفل بالأعمال المحسوسة وحدها ، بل بقصص عن أعمال وكذلك بتقويمات لفظية . ولذلك كان من المهم أن نعرف موقفه فى مثل هذه المواقف . وبالاختصار فإن الطريقة لمواجهة المشكلات الحقيقية فى هذه الناحية وفى النواحى الأخرى ليست فى قبول وتسجيل نتائج التجارب ، بل فى معرفة كيف نضعها بالنسبة لحياة الطفل الحقيقية ككل . وهذا مالا يمكن عمله عند بداية بحثنا فى هذا الميدان الصعب .

٢ — المسئولية الموضوعية : ١ . « سوء التصرف » والسرقة : — لاحظنا فيما يتعلق بقواعد اللعب أن الطفل يمر بمرحلة يعتقد فيها أن القواعد ذات حقيقة إجبارية وينبغى ألا تمس ، والآن ندرس إلى أى حد تذهب هذه الحقيقة الخلقية ، وبخاصة

البحث فيما إذا كان قسر الكبار — الذى ربما كان هو السبب — يكفى لقيام ظاهرة المسئولية الموضوعية. وكل ما قلناه عن صعوبة تفسير دراسة الأحكام الخلقية للأطفال ليس له تأثير على طبيعة بحثنا، بمعنى أن المسئولية الموضوعية التى نحن على وشك إعطاء أمثلة لها هل هى مرتبطة بحياة الطفل فى جملتها؟ أو هى مرتبطة أكثر بالنواحى الخارجية واللفظية لتفكيره الخلقى؟ ولازالت المشكلة الخاصة بمصدر هذه المسئولية وسبب نموها قائمة كما هى.

والأسئلة التى وضعت للأطفال حول هذه النقطة هى تلك التى سوف ندرس نتائجها أولا. مشكلة الأحكام المتصلة بقول الكذب بدأنا بها كمقدمة — وإن كانت فى الواقع هى آخر ما فكرنا فيه — وفى أثناء القيام بالتحليل الذى سنتحدث عنه فى الأقسام التالية لاحظنا بوجه عام أن صغار الأطفال غالباً ما كانوا لا يقيسون خطورة الكذب على أساس نية الكاذب بل على أساس عدم مطابقة قوله للواقع — وقد كان غرضنا من وضع الأسئلة التالية هو تحقيق قيام هذا الميل بصفة خاصة وبصفة عامة بالنسبة للمسئولية الموضوعية. وقد كانت مجموعة الأسئلة الأولى خاصة بدراسة نتائج سوء التصرف؛ فسوء التصرف عند الأطفال يقوم فى النزاع مع الراشدين بدور هام من الناحية العملية، غير أن هذا الدور من الناحية النظرية لايتناسب مع ما ينبغى له. وفى كل لحظة يثير الطفل غضب ذويه بسبب كسره شيئاً ما أو تبقيعه أو إتلافه، وهو غضب قد لاتبرره الظروف دائماً، ولكن الطفل يعلق عليه أهمية ويضفى عليه معنى. وفى حالات أخرى يكون سوء تصرفه ناشئا عن إهماله أو عدم طاعته فتذبذب عنده إلى جوار إحساسه السابق فكرة غامضة عن عدالة ذلك الغضب. وفى هذه الحالة نجد أن هناك عاطفة فيها فكرة غامضة عن العدل الذاتى. ولهذا فقد حاولنا أن نجعل الطفل يقارن قصصا من نوعين من أنواع «سوء التصرف» فى إحداهما حدث سوء التصرف عرضاً أو ربما كان نتيجة عمل بحسن نية ولكنه أدى إلى تلف مادى كبير. وفى الأخرى حدث إهمال أدى إلى تلف ولكنه حدث بسوء قصد.

وتلك هى القصص:

١ — ا — قد كان ولد صغير يدعى «جون John» فى حجرته، ثم دعى للغذاء فذهب إلى حجرة الطعام، ولكن خلف الباب كان هناك كرسى فوقه «صينية» عليها ١٥ طبقاً. ولم يكن «جون» يعرف أن هذا كله خلف الباب، فلما دخل

حجرة الطعام دفع الباب الصينية فألقى بها على الأرض فكسر الأطباق الخمسة عشر كلها .

ب — يحكى أنه كان هناك ولد صغير اسمه « هنرى Henry » حدث أن أمه كانت فى خارج المنزل ، وحاول الحصول على بعض المربى من إناء ، فصعد فوق كرسى ومد ذراعه ، ولكن المربى كانت عالية جداً ، فلم يستطع الوصول إليها ، ولكن أثناء محاولته خبط إناء فسقط على الأرض وانكسر .

٢ — ا — كان هناك ولد اسمه « جوليان Julian » خرج أبوه ، فحاول الولد أن يعبث بقلم أبيه ومحبرته ، فبدأ يلعب بقلمه ، ثم عمل نقطة حبر على مفرش المكتب .

ب — كان هناك ولد صغير اسمه « أغسطس Auguste » لاحظ أن محبرة أبيه خالية من الحبر ، ففكر ذات يوم أثناء غياب أبيه أن يملأ المحبرة مساعدة منه له ، وحتى يجدها أبوه مملوءة حين يعود ، ولكنه أثناء فتحه زجاجة الحبر عمل نقطة كبيرة على مفرش المكتب .

٣ — ا — يحكى أن بنتا تدعى « مارى Marie » رغبت فى أن تفاجىء أمها مفاجأة سارة ، ففصلت لها قطعة قماش ، ولكنها لم تكن ملمة باستخدام المقص استخداما صحيحا ، فأحدثت فى ملابسها ثقبا كبيرا .

ب — كان هناك بنت تدعى « مرجريت Marguerite » انتهزت فرصة خروج والدتها من المنزل فأخذت مقصها ، ولعبت به قليلا . ونظرا لأنها لم تكن تلم بعد بطريقة استخدامه فقد أحدثت فى ملابسها ثقبا .

وبعد أن تفرغ من تحليل الإجابات عن هذه الأزواج من القصص يمكن أن ننتقل إلى دراسة مشكلتين مرتبطتين بالسرقة . ولما كانت غايتنا الآن هى أن نكتشف عما إذا كان الطفل يعنى أكثر بالباعث أو بالنتائج المادية فسوف نقصر بحثنا على المقارنة بين الأعمال ذات الباعث الأنانى وتلك التى تحدث عن حسن نية .

٤ — (ا) قابل « ألفريد Alfred » صديقا له فقيرا ، وقد ذكر له صديقه أنه لم يتناول طعاما فى هذا اليوم ؛ فقد خلا بيته مما يؤكل ، فذهب ألفريد إلى مخبز ، ونظرا لأنه لم يكن معه نقود فقد انتظر حتى أدار الخباز وجهه فسرق رغيفا ، وجرى به ، وأعطاه لصديقه .

(ب) ذهبت «هنريت Henriette» إلى حانوت فوجدت شريطا ظريفا على منضدة، وفكرت فى أنه يبدو جميلا لو وضعته على ملابسها ، ولذلك انتهزت أول فرصة أدارت فيها صاحبة الحانوت وجهها وسرقت الشريط وولت الأدبار .

٥ — (١) «البرتين Albertine » كان لها صديق يحتفظ بطائر فى قفص ، وكانت تشعر بأن الطائر لم يكن سعيدا ، وكانت تطلب من صديقها دائما أن يفرج عنه ، ولكنه لم يكن يأخذ برأيها ، لذلك انتهزت فرصة غياب صديقها وسرقت الطائر ، وتركته يطير ، وأخفت القفص فى مكان مهمل حتى لا يعود الطائر إلى السجن مرة أخرى .

(ب) انتهزت «جوليت Juliette » ذات يوم خروج أمها وسرقت بعض الحلوى وأخفتها ثم أكلتها .

ولقد وجهنا سؤالين عن كل زوج من هذه الأسئلة هما :

١ — هل هؤلاء الأطفال فى مستوى واحد من حيث الخطيئة ؟؟
(أو كما يقول أطفال جنيف متساوون فى الخسة) .

٢ — أيهما أخس ؟ ولماذا ؟ ومما لاشك فيه أن كلا من هذين السؤالين يقال فى مناسبته لرد فعل الطفل ، ومن المهم أن تجعل الطفل يعيد القصص قبل استجوابه ، وطريقة إعادته للقصة تكفى للدلالة على مدى فهمه لها ، ولقد حصلنا على النتائج الآتية . فحتى سن العاشرة نجد هناك نوعين من الإجابة يقومان جنبا إلى جنب : فى النوع الأول يقوم العمل على أساس النتائج المادية بصرف النظر عن الباعث ، وفى النوع الثانى يكون أساس التقويم هو الباعث ، وقد يحدث أن طفلا واحدا يكون أساس حكمه أحيانا هو النوع الأول ، وأحيانا هو النوع الثانى ، وزيادة على ذلك فإن بعض القصص تشير بشكل أكثر وضوحا إلى المسئولية الموضوعية من القصص الأخرى . فالمادة إذن لو دخلنا فى تفاصيلها لايمكن أن نقول إنها تعطينا ما يمكن أن نطلق عليه مستويات ، غير أننا من الناحية الإجمالية لانستطيع أن ننكر أن المسئولية الموضوعية تتضاءل كلما كبر الطفل ، ولهذا لم نعثر على حالة واحدة تمثلها بعد سن العاشرة . يضاف إلى ذلك أننا لو قسمنا الإجابات التى حصلنا عليها قبل سن العاشرة إلى مجموعتين متتاليتين الأولى هى مجموعة المسئولية الموضوعية ، والثانية

هى مجموعة المسئولية الذاتية (وقد عرفنا هما عن طريق الإجابات التى أعطيت عن كل قصة ، لا عن طريق الأطفال ، إذ أن كل طفل قد يختلف من قصة لأخرى) — فإننا نصل إلى أن سن السابعة فى المتوسط هى سن المسئولية الموضوعية ، وسن التاسعة فى المتوسط هى سن المسئولية الذاتية ، ونظرا إلى أنه من العبث أن نستجوب أطفالا قبل سن السادسة استجوابا مثمرا لصعوبة قيامهم بعملية المقارنة العقلية فسن السابعة فى المتوسط إذن تمثل الحد الاول للأطفال . ولو أن الموقفين كانا يمثلان مجرد حالات فردية أو أنواعا من التربية العائلية لكانت السنين فى المتوسط عديمة القيمة ، ولكن ما دام الأمر ليس كذلك فإنه لابد أن هناك درجات من التطور . وإذن نستطيع أن نقول إنه حتى إذا كانت فكرة المسئولية الموضوعية والذاتية ليس معناها وجود مرحلتين متتاليتين فإنهما على الأقل يحددان عمليتين واضحتين إحداهما تسبق الأخرى فى المتوسط فى التطور الأخلاقى للطفل وان كانت إحداهما معاصرة للأخرى جزئيا .

بعد أن أوضحنا هذه النقطة نستطيع أن نعود الآن إلى الحقائق مبتدئين بالقصص التى تدور حول « سوء التصرف » وهنا إجابات نموذجية تبين فكرة المسئولية الموضوعية الخالصة .

١ ـ قصة الفناجين المكسورة .

« Geo جيو (٦ سنوات) » هل فهمت هـذه القصص ؟ نعم ـ ماذا فعل الولد الأول ؟ كسر ١١ فنجانا ـ والثانى ؟ كسر فنجانا حين حركه بعنف ـ ولماذا كسر الأول الفناجين ؟ لأن الباب خبطها ـ والثانى ؟ لسوء تصرفه ؛ حين كان يحاول الحصول على المربى سقط الفنجان منه ـ هل أحدهما أسوأ من الآخر ؟ الأول أسوأ لأنه كسر ١١ فنجانا ـ لو أنك كنت الأب فأيهما تعاقبه أشد ؟ الذى كسر ١١ فنجانا ـ لماذا كسرها ؟ غلق الباب بشدة فكسرها ، لم يفعل ذلك لغرض ـ ولماذا كسر الولد الآخر الفنجان ؟ رغب فى الحصول على المربى فتحرك أكثر من اللازم فانكسر الفنجان ـ ولماذا رغب فى الحصول على المربى ؟ لأنه كان منفردا ولم تكن أمه موجودة ـ ألك أخ ؟ لا . لى أخت صغيرة ـ لو أنك أنت الذى كسرت الاحـــد عشر فنجانا أثناء دخولك الحجرة ، وكسرت أختك واحـدا أثناء محاولتها الحصول على المربى ، فأيكما يستحق عقابا أشد ؟ أنا لأنى كسرت أكثر مما كسرت .

« شيما Sehma (٦ سنوات) » هل فهمت القصص ؟ نعم. فلتقصها علينا ـ يحكى أن طفلا صغيرا دعى للغذاء وكان هناك صينية عليها خمسة عشر طبقا ، ولم يكن يعرف، ففتح الباب فكسر الأطباق الخمسة عشر ـ هذا عظيم والآن انتقل بنا إلى القصة الثانية ـ كان هناك طفل حاول أن يحصل على بعض المربى فصعد على كرسى فعاق ذراعه بفنجان فانكسر ـ وهنا سألناه : هل الطفلان سلوكهما سىء ؟ وهل سوء سلوكهما متماثل ؟ فأجاب : الإثنان متماثلان فى سوء السلوك. وهل تعاقبهما عقابا واحدا ؟ لا. الذى كسر الخمسة عشر طبقا يعاقب أكثر ـ هل هو أكثر سوءا أو أقل من الاخر ؟ ـ أكثر قليلا فقد كسر خمسة عشر طبقا ـ ولماذا كسرها ؟ لأنه لم يكن يعرف أن هناك خمسة عشر طبقا ـ والآخر هل تعاقبه أكثر أو أقل ؟ الأول كسر أشياء كثيرة أما الثانى فأقل . ـ وكيف تعاقبهما ؟ الذى كسر الخمسة عشر طبقا فجزاؤه صفعتان أما الآخر فواحده .

« كونست Gorst (بنت فى السابعة) » . سألناها أن تقص علينا القصتين . كان هناك كرسى فى حجرة الطعام عليه كوبات ففتح ولد الباب فانكسرت الكوبات جميعا — والقصة الأخرى ؟ حاول ولد صغير أن يحصل على بعض المربى فحاول الوصول إلى كوب ، ولكنه انكسر — لو كنت أمهما فأيهما تعاقبين أشد ؟ الذى كسر الكوبات . هل هو أسوؤهما سلوكا ؟ نعم . — ولماذا كسرها ؟ لأنه حاول دخول الحجرة — والآخر ؟ لأنه أراد أن يأخذ المربى — لنفرض أنك الأم ولك بنتان صغيرتان إحداهما كسرت خمسة عشر كوبا حين دخولها حجرة الطعام أما الأخرى فقد كسرت واحداً حين حاولت الحصول على بعض المربى أثناء غيابك فأيهما تعاقبين أشد ؟ ؟ التى كسرت الخمسة عشر كوبا . ولكن كونست التى تعرف قصتينا تماما تطرقت إلى الحديث عن بعض تجارب شخصية يظهر فيها بوضوح عامل المسئولية الذاتية . سألناها : وهل كسرت شيئا ؟ فنجانا . وكيف ؟ حاولت تنظيفه فسقط منى — وماذا كسرت سواه ؟ طبقا فى مرة أخرى — وكيف ؟ أخذته لألعب به . أى الفعلين أسوأ ؟ الطبق لأنه ما كان ينبغى أن آخــذه — وما رأيك فى موضوع الفنجان ؟ ؟ لقد كان هذا أقل سوءا لأنى كنت أحاول تنظيفه . أيهما كان ينبغى أن تعاقبى عليه أكثر — كسر الفنجان أم الطبق ؟ كسر الطبق . انصتى سوف أقص عليك قصتين أخريين — كان هناك بنت صغيرة تنظف الأكواب ، وكانت تضعها

بعيدا وتنشفها بالملابس ، فكسرت خمسا منها . على أن بنتا أخرى كانت تلعب ببعض الأطباق فكسرت واحداً فأيهما أسوأ سلوكا ؟ التى كسرت الأطباق الخمسة . ومن هنا نرى أنه فى حالة ما ينصب الحكم على تجاربها الخاصة (فى الحالة التى يكون فيها عدد الأشياء لادخل له فى الموضوع) فإن المسؤلية الذاتية وحدها هى صاحبة الاعتبار . وبمجرد أن نعود إلى القصص حتى لو أقمناها على تجارب الطفل فإن المسئولية الموضوعية تعود إلى الظهور بشكل نقى خالص .

٢ — قصة بقع الحبر — « كونست Const (بنت فى السابعـــة) » وهى التى فرغنـــا من دراسة إجابتها الآن أعادت تلاوة قصة بقع الحبر تلاوة صحيحة فقالت « إن ولدا صغيرا رأى محبرة أبيه فارغة فأخـذ زجاجة الحبر ، ولـكنه أساء التصرف ، فعمل نقطه حبر كبيرة — والآخر ؟ — كان هناك ولد اعتاد أن يمس الأشياء فأخذ الحبر وعمل بقعة صغيرة — وهل كلاهما فى السوء سواء أم لا ؟ — لا . — أيهما أسوأ ؟ الذى عمل البقعة الكبيرة — ولماذا ؟ لأنها كانت كبيرة — ولماذا عمـــل البقعة الكبيرة ؟ حين كان يقوم بدور المساعد — ولماذا عمل الآخر البقعة الصغيرة ؟ لأنه كان دائم اللمس للأشياء ولذلك عمـــل البقعة الصغيرة — إذن أيهما أسوأ ؟ الذى عمل البقعة الكبيرة .

« جيو Geo (٦ سنوات) » كان يعرف القصص ، ويعرف أن قصد الولدين مختلف ، ولـكنه اعتبر أسوأهما « ذلك الذى عمل البقعة الـكبيرة » — ولماذا ؟ لأن هـذه البقعة أكبر من الأخرى .

قصة الثقوب — « جيو Geo (٦ سنوات) » وصل فى فهم هاتين القصتين إلى نفس مستوى القصص السابقة « الأولى رغبت فى معاونة أمها فأحـــدثت ثقبا كبيرا فى ملابسها . أما الأخرى فكانت تلعب فأحدثت ثقبا صغيرا — فهل إحداهما أسوأ سلوكا من الأخرى ؟ تلك التى حاولت أن تساعد أمها قليلا هى الأسوأ لأنها أحـدثت ثقبا كبيرا وقد قرّعتها أمها على سوء عملها .

أما « كونست Const (بنت فى السابعة) » فقد أعادت القصتين على النحو التالى « حاولت بنت صغيرة أن تقص منديلا لأمها ، ولـكنها أساءت التصرف فأحـدثت ثقبا فى ملابسها . والأخرى ؟ كان هنالك بنت صغيرة اعتـــادت أن تلمس ،

الأشياء ، فأخذت مقصا لتلعب به ، فأحدثت ثقبا صغيرا فى ملابسها . فأيهما أسوأ سلوكا ؟ تلك التى أحدثت الثقب الكبير . ولماذا أحدثته ؟ أرادت أن تفاجىء أمها ـ هذا صحيح . وما رأيك فى الثانية ؟ لقد أخذت المقص لأنها كانت دائما تلمس الأشياء فأحدثت ثقبا صغيرا ـ هـذا صحيح . إذن أى البنتين الصغيرتين أظرف ؟ (أطرقت قليلا) ـ اذكرى رأيك . تلك التى أحدثت ثقبا صغيرا هى الأظرف ـ لو كنت الأم التى شاهدت ما فعلته كل منهما فأيهما تعاقبين أكثر ؟ تلك التى أحدثت الثقب الكبير ـ وأيهما تعاقبين أقل ؟ ـ تلك التى أحدثت الثقب الصغير . وماذا تقول تلك التى أحدثت الثقب الكبير حين ينالها العقاب العظيم ؟ إنها تقول لقد أردت أن أفاجىء أمى . والأخرى ؟ كانت تلعب . أيهما ينبغى أن يكون عقابه أشد ؟ تلك التى أحدثت الثقب الكبير ـ لنفرض أنك أنت التى أحدثت الثقب الكبير لكى تفاجئى والدتك . وكانت أختك تلعب فأحـدثت ثقبا صغيرا ، فأيكما تستحق أشد العقاب ؟ ـ أنا . ـ هل أنت متأكدة أو غير متأكدة ؟ — متأكدة تماما — هل أحـــدثت ذات مرة ثقوبا ؟ لا — هل ما أسألك سهل ؟ نعم — أأنت متأكدة من أن ما تقولين هو تماما ما تعنين ؟ — نعم .

وهذه الإجابات تكشف لنا عن قوة المقاومة التى توجه نحو الإيحاء العكسى الذى حاولنا أن نقوم به ، كما أنها تبين مقدار ما يكنه الأطفال للنتائج المادية على الرغم من أنهم حقيقة قـــد ألموا إلماما تاما بالقصة ، وبالتالى بدوافع أشخاصها ، كما تبين قلة اكتراثهم بالبواعث التى كانت بطريق غير مباشر سببا فى هذه الحوادث المادية ، ومثل هذه الحقائق لو أخذت وحدها فإنها لاتدل على شىء . وقبل أن نتكلم عن المسئولية الموضوعية يجب أن نسأل أنفسنا عما إذا كان الطفل يضع حدا مشابها لما يضعه الراشد فى حالة الأخلاق ، وفى بعض العقوبات القانونية . فالشخص دون أن يفقد شرفه قد يتعرض للخروج على النظم البوليسية وقد يكون موضوعا لحكم قانونى دون أن يقوم فعلا بأى عنصر من عناصر العقوبة (العقوبة المقوّمة والعقوبة الرادعة عند « دروكيم ») . وبالمثل عند ما يقول الطفل عن بنت صغيرة إن سلوكها قبيح ، لأنها قد أحدثت فى ثوبها ثقبا كبيرا رغم أنه يعرف أن نيتها لم تكن سليمة فحسب بل كانت ممتازة . أليس قصده فقط أنها قد ألحقت ضررا ماديا بوالديها ، ولذلك تستحق العقاب القانونى الخالص بصرف النظر عن أى معنى خلقى ؟

وتبدو الإجابة عن السؤال ذاته فيما يتصل بالسرقة بنفس الشكل كما سنرى حالا. أما عن الكذب فنظرا إلى أن كل الأسئلة المرتبطة بالتلف المادى يمكن تلافيها، فإننا سنحاول أن نبرهن على أن حكم الطفل الأخلاقى يتضمن فعلا المسئولية الموضوعية. وعلى هذا فإنه يمكننا أن نصل إلى نتائج مشابهة مرتبطة بالأمثلة الحاضرة، فهنا نجد أن سبق الانشغال بالتلف المادى بالتأكيد يفوق فى وزنه أى مسألة من مسائل الخضوع أو عدم الخضوع للقواعد. ولكن هذا شكل من أشكال المسئولية الموضوعية فقط ما دام الطفل لا يستطيع أن يميز بين عنصر المسئولية المدنية كما هى وبين عنصر العقاب. والآن وفى المستوى اللفظى الذى وقفنا عنده يبدو لنا أن هذا التمييز شىء من الصعب أن يدخل فى عقل الطفل. ولذلك فإن المسئولية لا تزال موضوعية حتى من وجهة النظر الخلقية.

وقبل أن نسير قدما فى تحليلنا فإن علينا أن نضع المواقف السابقة فى وضعها التصورى. وإذن فلنختبر الإجابات التى تناقض تلك التى سبق أن درسناها، والتى تدور حول أزواج القصص نفسها:

١ — قصة الفناجين المكسورة:

سنبدأ هنا بحالة استثنائية لطفل فى السادسة من عمره (معظم أطفال السادسة يعطون إجابات من نوع المسئولية الموضوعية) — شيما Schma (بنت فى السادسة والنصف، متفوقة من الناحية العقلية فتبدو وكأنها فى الثامنة) بدأت تذكر لنا أن كلا الولدين سيئ السلوك، وأنه يجب عقابهما «عقابا واحدا». قلت لها: أظن أن أحدهما أسوأ من الآخر فأيهما تظنين؟ كلاهما واحد — ألم تكسرى شيئا؟ لا. طول عمرى، ولكن أخى فعل ذلك — ماذا كسر؟... فنجانا ودلوا — وكيف حدث هذا؟ أراد أن يصطاد فكسر نصف دلو، ثم عاد فكسر ثانية ليغيظنى — وهل كسر أيضا فنجانا؟ لقـد نظفه، وكان يضعه على حافة المنضدة فسقط — فى أى اليومين كان أسوأ؟ يوم أن كسر الدلو، أو يوم أن كسر الفنجان؟ — يوم أن كسر الدلو — ولماذا؟ — لأنه كسر دلوى عن قصد، أما فى الفنجان فلم يفعل ذلك عن قصد، فقد وضعه سليما على الحافة، ولكنه انكسر —. سألتها بعد ذلك فى القصص التى أخبرتك عنها أى الولدين أسوأ؟ ذلك الذى كسر الخمسة عشر فنجانا — أو الذى كسر واحدا؟ فأجابت: ذلك الذى أراد الحصول على المربى لأنه أراد أن يأكلها... وهذا عن طريق استدعاء ذكرياتها الشخصية يمكن أن نجر «شيما» إلى أن تحكم تبعا للمسئولية الذاتية.

مول Mol (٧ سنوات) سألناه : أيهما أسوأ ؟ فقال : الثانى الذى أراد أن يأخذ قدرا من المربى لأنه أراد أن يأخذ شيئا دون أن يستأذن . وهل أمسك به ؟ لا . هل كان هو الأسوأ دائما ؟ نعم . والأول ؟ لم يكن خطؤه ، فهو لم يفعل ذلك عن قصد .

كورم Corm (٩ سنوات) قال « إن ذلك الذى كسر الكوب حين دخوله لم يكن سيئا ، لأنه لم يكن يعرف أن هناك أى كوب . أما الآخر الذى أراد الحصول على المربى فاصطدم ذراعه بكوب فهو أسوأ . — كم كوبا كسر؟ واحدا . — كم كسر الولد الآخر ؟ خمسة عشر — أيهما يكون عقابه أشد؟ — الولد الذى أراد الحصول على المربى فهو يعرف ، وقد فعل فعلته عن قصد .

جروس Gros (٩ سنوات) ماذا فعل الولد الأول ؟ لقد كسر خمسة عشر كوبا حين كان يفتح الباب — والثانى ماذا فعل ؟ كسر واحدا حين كان يحاول الحصول على بعض المربى . — أى هذين العملين أسوأ فى نظرك ؟ إن الذى ارتكب كسر الكوب حين كان يحاول القبض على الكوب كان أكثر حماقة لأن الولد الآخر لم يكن يرى (أن هناك بعض الأكواب خلف الباب) أما هو فقد كان يرى ما يفعل — وكم كسر ؟ كوبا واحدا — والآخر ؟ خمسة عشر — إذن أيهما تعاقبه عقابا أشد — ذلك الذى كسر واحدا . ولماذا ؟ لأنه فعل فعلته لغرض فلو أنه لم يقصد أخذ المربى ما حدث شىء .

نس Nus (١٠ سنوات) إن أسوأهما ذلك الذى أراد الحصول على المربى — وهل هناك فرق على أساس أن الآخر كسر أكوابا أكثر ؟ لا لأن ذلك الذى كسر الخمسة عشر كوبا لم يفعل ذلك عن قصد .

٢ — قصة بقع الحبر :

سكى Sci (٦ سنوات) « ماذا فعل الأول ؟ لقد أحب أن يدخل السرور على أبيه فلما رأى المحبرة خالية فكر فى أن يملأها فعمل بقعة كبيرة على كسوته — ماذا فعل الآخر ؟ أراد أن يلعب بحبر والده فعمل بقعة صغيرة » — أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى لعب بالمحبرة — هل هذا الذى أراد أن يصنع معروفا عمل بقعة كبيرة أو صغيرة ؟ عمل بقعة كبيرة . أما الولد الآخر فعمل بقعة صغيرة — أليس مهما أن يكون الأول قد عمل بقعة كبيرة ؟ الحكاية واحدة فالآخر كان أكثر رغبة فى أن يرتكب خطأ لأن ذلك الذى عمل بقعة صغيرة أراد أن يفعل شيئا أكثر خطأ من الآخر .

جروس Gros (٩ سنوات) قال : « إن ذلك الذى أراد أن يعمل شيئا نافعا ، ولو أن البقعة أكبر يجب ألا يعاقب » .

نس Nus (١٠ سنوات) « أسوأهما ذلك الذى عمل البقعة الصغيرة لأن الآخر أراد أن يساعد » .

٣ — قصة الثقوب :

سكى (٦ سنوات) أعادت القصة على النحو الآتى : « أرادت الأولى أن تفاجئ أمها فشكت نفسها ، وأحدثت ثقبا كبيرا فى ثوبها ، أما الثانية فهى تحب لمس الأشياء ، فأخذت المقص وعملت ثقبا صغيرا فى ثوبها فأيهما أسوأ — تلك التى أرادت أخذ المقص فعملت ثقبا صغيرا فى ثوبها هى الأسوأ — أيهما تعاقب أشد تلك التى عملت ثقبا صغيرا أم الأخرى ؟ ليست تلك التى عملت ثقبا كبيرا لأنها كانت تريد أن تفاجئ أمها .

كورم Corm (٩ سنوات) أسوأهما هى الثانية لأنه ما كان ينبغى أن تأخذ المقص لتلعب به . أما الأولى فلم تفعل ما فعلت عن قصد ، ولذلك لا تستطيع أن تقول إنها سيئة التصرف .

وهذه الإجابات تبين كيف أن الأطفال حتى فى حالة الصغار ممن حاورناهم كانوا قادرين على فهم الفروق الأخلاقية الطفيفة بكل دقة كما كان فى استطاعتهم أن يعملوا حساب النية . وعلى ذلك نستطيع أن نعرض نظريتنا فنقول إن التقويم القائم على الخسارة المادية وحدها هو نتيجة قسر الكبار الذى يغير اتجاهه خلال احترام الأطفال ، أكثر منه ظاهرة تلقائية لسيكولوجية الأطفال ، وعلى العموم فإن الراشدين يقسون فى الحكم على سوء التصرف . ولما كان الآباء يفشلون فى الإلمام بالموقف ، ولا يتمالكون أعصابهم نظرا لفداحة الخسارة ، فإن الوليد يمتص هذه الطريقة فى النظر إلى الأشياء ويطبق القواعد المفروضة عليه تطبيقا حرفيا وإن كان ضمنيا . وكلما كان الآباء عادلين وأقام لنفسه عواطف تعارض ردود أفعال الكبار ، فإن المسئولية الموضوعية تتقلص أهميتها .

أما عن السرقة فقد وجدنا مجموعتين من الإجابات ، وهنا أيضا نجد أن كلا المسئولية الموضوعية والذاتية يقومان فى كل الأعمار بين السادسة والعاشرة ، على أن الأخيرة تأخذ فى السيادة كلما كبر الطفل .

وهنا بعض الأمثلة عن المسئولية الموضوعية :

٤ — قصة الرغيف والشريط :

(Sci) سكى (٦ سنوات) وقد دل على وجود الفكرة الذاتية للمسئولية بالنسبة لسوء التصرف ، وقد غير موقفه هنا ، وأعاد القصة كما يلى : كان هناك ولد مع صديقه وقد سرق قطعة من الخبز أعطاها لصاحبه . وهناك بنت احتاجت إلى شريط لتضعه حول ملابسها لتبدو جميلة فسرقته — هل أحدهما أسوأ من الآخر ؟ نعم . . . لا . إنهما سواء — لماذا سرق الولد الأول ؟ لأن صاحبه يحب (قطعة الخبز الصغيرة) — ولماذا سرقت البنت الصغيرة الشريط ؟؟ لأنها تريده — أيهما تعاقب أشد ؟؟ الولد الذى سرق الخبز وأعطاه لأخيه بدلا من أن يحتفظ به لنفسه — هل كان سيئا لأنه أعطاه له ؟؟ لا لقد كان محسنا فقد أعطاه لأخيه — هل يجب عقاب أحدهما عقابا أشد من الآخر ؟؟ نعم . . . الولد الصغير سرق الخبز ليعطيه لأخيه فيجب أن يعاقب عقابا أشد فالخبز أغلى ثمنا .

(Schma) شما (٦ سنوات) أعادت رواية القصة على النحو الآتى : كان هناك ولد ولما كان أحد أصدقائه ليس عنده خبز فقد سرق رغيفا أخفاه فى جيبه ثم أعطاه لصاحبه — ذهبت بنت إلى دكان فرأت شريطا ، فقالت لنفسها من الجميل أن أضع هذا الشريط على ملابسى ولذلك سرقته — فهل أحدهما أسوأ من الآخر ؟؟ إنه الولد فقد أخذ رغيفا والرغيف أكبر — وهل ينبغى عقابهما ؟؟ نعم ، ٤ صفعات للأول — والبنت ؟؟ صفعتان — ولماذا أخذ الرغيف ؟؟ لأن صاحبه لم يكن عنده ما يقتات به — والطفلة الأخرى ؟؟ لتبدو جميلة .

(Geo) جيو (٦ سنوات) أيهما أسوأ ؟؟ ذلك الذى سرق الرغيف ؟ لا . — الرغيف أكبر من الشريط وعلى ذلك فإن جيو يشبه الأطفال الآخرين فى إلمامه التام بالباعث على السلوك .

٥ — قصة القفص والحلوى :

(Desa) ديزا (٦ سنوات) : كان لبنت صغيرة صديق له قفص فيه طائر وكانت تعتبر هذا عملا فى غاية القسوة ، ولذلك أخذت القفص وأخرجت الطائر -

«والقصة الأخرى ؟؟ سرقت بنت صغيرة حلوى وأكلتها — فهل هما فى السوء سواء ؟ أو أن احداهما أسوأ من الأخرى ؟؟ تلك التى سرقت القفص أسوأ — لماذا ؟؟ لأنها سرقت القفص — والأخرى ؟؟ لقد سرقت الحلوى — هل هذا العمل أكثر أو أقل سوءا من الآخر ؟؟ أقل — الحلوى أقل من القفص — لو كنت الأب فأيهما تعاقب أكثر ؟؟ تلك التى سرقت القفص — ولماذ سرقته ؟؟ لأن الطائر لم يكن سعيدا — ولماذا سرقت الأخرى الحلوى ؟؟ لتأكلها .

وهذه الحالات الثلاث للمسئولية الموضوعية هى حالات فى سن السادسة ، ولم نجد واحدة فوق السابعة بالنسبة لهذا النوع من القصص . وهنا بعض حالات واضحة عن المسئولية الذاتية وجدناها فيما يتعلق بنفس هذه القصص وكلها تقريبا لأطفال فى سن التاسعة والعاشرة . فالتقسيم هنا إلى أنواع على أساس السن أحسن منه فى حالة سوء التصرف .

٦ — قصة الرغيف والشريط:

(Corm) كورم (٩ سنوات) قصت علينا القصتين صحيحتين . « ما رأيك فيهما ؟؟ الولدالصغير ما كان ينبغى أن يسرق الخبز بل كان عليه أن يشتريه — البنت الأخرى ما كان ينبغى أن تسرق هى الأخرى — أيهما أسوأ سلوكا ؟ البنت الصغيرة أخذت الشريط لنفسها . أما الولد الصغير فقد أخـــذ الرغيف أيضا ولكن ليعطيه لصاحبه الذى لم يكن لديه غذاء — لو أنك كنت مدرسة فأيهما تعاقبين بشدة ؟؟ البنت الصغيرة .

(Nuss) نس (١٠ سنوات) سألناه : أيهما أسوأ ؟؟ فأجاب : البنت الصغيرة لأنها أخذته لنفسها .

٧ — قصة القفص والحلوى:

(Sci) سكى (٦ سنوات) سألناه : أيهما أسوأ ؟ ؟ فقال : تلك التى سرقت الحلوى ، فالأولى قد سرقت القفص لتمنح الطائر حريته .

(Corm) كورم (بنت فى التاسعة)« كان من الجميل أن ترغب البنت الصغيرة فى منح الطائر الصغير حريته . أما البنت الأخرى فما كان ينبغى أن تأكل الحلوى » .

Gros جروس (٩ سنوات) قال: إن الذى سرق الحلوى كان أسوأ سلوكا .
— ولماذا ؟ لان الآخر قد أعطى الحرية للطائر .

وهكذا نجد أن هذه الإجابات تضع أمامنا موقفين متميزين من المواقف الأخلاقية: أحدهما يحكم على الأعمال تبعا للنتائج العادية ، والآخر يتخذ الباعث أساسا لحكمه . وقد يوجد الموقفان معا فى سن واحدة ، وعند الطفل الواحد ، ولكنهما إجمالا لا نجدهما متعاصرين — والمسئولية الموضوعية تتضاءل فى المتوسط كلما كبرت سن الطفل، وتكتسب المسئولية الذاتية أهمية نسبية تبعا لذلك ، فلدينا إذن عمليتان تتداخلان بشكل جزئى، ولكن الثانية منهما تنجح بالتدريج فى أن تسود على الأولى .

فما معنى هذه الحقائق ؟ إن فكرة المسئولية الموضوعية تنتج من غير شك عن قسر الراشدين ، ولكن المعنى الحقيق لهذا القسر يحتاج إلى تحديد ، فإنه فى حالات السرقة والخرق (سوء التصرف) يظهر القسر فى شكل مختلف إلى حد ما عنه فى حالات الكذب ، ففى بعض الحالات التى درسناها من المؤكد أن الراشدين أو بعضهم يطبقون فى أحكامهم سواء كانت « موزعة » (التوبيخ) أو « منظمة » (العقاب) . وهذه الأحكام منسجمة مع قواعد المسئولية الموضوعية . فصاحبة المنزل فى المتوسط (معظم الأطفال الذين درسناهم جاءوا من أحياء فقيرة جدا) تكون أكثر غضبا على كسر خمسة عشر كوبا منها على كسر كوب واحد . بصرف النظر عن الباعث لارتكاب الجريمة، وتستطيع أن تقول إجمالا إنه ليس المظهر الخارجى لأوامر الراشد وتأثيرها على عقل الطفل تلك وحدها هى التى تؤدى إلى تكوين المؤثرات التى ناقشناها، بل إنه أيضا المثال الذى يأخذه عن الراشد نفسه .

أما فى حالات الكذب من جهة أخرى فإنا سوف نجد أن المسئولية الموضوعية تفرض نفسها على عقل الطفل دون أن يقصد الراشدون ذلك بأى حال من الأحوال .

ومهما بدا الموضوع الذى ندرسه محصورا فإن له أهمية واضحة تماما ، فالراشد حين يسمح لنفسه أن يقوم بأعمال الخرق أو السرقة على أساس نتائجها المادية فإنه مما لا شك فيه أنه غير عادل من وجهة نظر أغلبية الناس . ومن جهة أخرى فإن الآباء الذين يحاولون أن يربوا أولادهم تربية خلقية تقوم على أساس الباعث يصلون إلى نتائج مبكرة كما يبدو عن طريق الملاحظة الجارية . وعن طريق الأمثلة القليلة للمسئولية الشخصية التى تمكنا من ملاحظتها فى سن ٦ أو ٧ . فكيف إذن يحدث أنه فى معظم

الحالات قبل سن ٩ — ١٠ سنوات يقبل الطفل قبولا تاما وجهة النظر القائمة على المسئولية الموضوعية ، بل إنه قد يتفوق على الراشد من هـذه الناحية ؟ الولد أكثر موضوعية إن صح هذا التعبير من الأب الأول ذكاء . كما أن معظم الآباء يرسمون حدودا يهمل الأطفال وضعها ، فهم يوبخون على أساس اتساع الخسارة المادية التى ترتبت على سوء التصرف ، ولـكنهم لا يعتبرون العمل فى ذاته خطأ خلقياً . أما الطفل فعلى العكس من ذلك كما لاحظنا قبلا إذ يبدو أنه لا يميز بين الناحية القانونية البوليسية الخالصة وبين الناحية الخلقية لموضوع السؤال . فإنه لأسوأ سلوكا أن تعمل بقعة كبيرة على ستر تك من أن تعمل بقعة صغيرة ، وهذا رغم أن الطفل يعرف معرفة تامة أن النية قد تـكون طيبة . فارتكاب بعض هذه الأعمال فى ذاته خطأ بصرف النظر عن العلاقة السيكلوجية . أما بالنسبة للسرقة التى أجمعت الآراء التى عرضت على الطفل على اعتبار أنها جريمة خلقية عظيمة فإن هذه الظاهرة تبدو أكثر وضوحا لدى معظم الأطفال تقريبا قبل سن ٩ — ١٠، وهم يعتبرون سرقة قطعة الخبز أو القفص جريمة أكبر سواء من وجهة النظر البوليسية أو الخلقية من سرقة الشريط أو الحلوى — والآن نستطيع أن نفهم كيف أن رجلا يذم السرقة بصرف النظر عن الشىء المسروق ولـكن من الغريب أن نرى صغار الأطفال يتمسكون برأى مادى خالص حين نسألهم أن يقارنوا بين عملين غير متشابهين كالأعمال التى وضعناها فى قصصنا .

والمشكلة القائمة فى هذا كله هى المشكلة الآتية : ما أصل التفوق السائد للأحكام ذات المسئولية الموضوعية التى تفوق فى مداها وعمقها كل ماقد يـكون قد تمثل للطفل بواسطة الراشدين ؟ ؟ هناك إجابة يظهر أنها الوحيدة الممكنة ، فالقواعـد المفروضة على الراشد سواء كانت لفظية (لاتسرق . لاتمسك بالأشـياء القـابلة للـكسر بدون عناية الخ.) أو مادية (الغضب والعقوبات) تتضمن التزامات مرتبة عند الطفل قبل أن يمتصها عقله تماما بصرف النظر عما إذا كان سيضعها موضع التطبيق أم لا . فهى اذن تحتوى على قيمة ذات ضرورة مقدسة ، والأشياء الممنوعة تأخذ معنى المحرمات، فالحقيقة الخلقية إذن يبدو أنها تتجه للقسر والحالات بدائية للاحترام من جانب واحد ، فهل هذا نتيجة مقدرة أم هو نتيجة طارئة وغير مباشرة ؟ ؟ هذه هى النقطة التى سوف نحاول استخلاصها فيما يتعلق بالـكذب ، ولـكن قبل أن نذهب فى تعميماتنا إلى أبعد حد يجب أن نتذكر أن إجابات الأطفال قد جاءت عن قصص قيلت لهم ،

ولم تنتج عن حقائق لهم بها خبرة حقيقية . وكما فعلنا عند مناقشة الطريقة نستطيع هنا أيضا أن نسأل أنفسنا عما إذا كانت القيم اللفظية ترتبط بالتفكير الحقيقي للطفل أولا ترتبط به . فهذه القيم تتغير يقينا كلما كبر الطفل ، ويبدو أنها أيضا نتيجة لبعض مؤثرات مرتبة ، ولكن هل هي مجرد اشتقاقات نظرية واستنتاجات لفظية بسيطة من ألفاظ تفوه بها الراشدون فهي إذن غير فعالة ، أم أنها مرتبطة بمواقف حقيقية صاغها الاحترام من جانب واحد وهي تشكل سلوك الطفل قبل أن تلهمه بأقواله ؟ ؟

قد لاحظنا في بعض الحالات أن الطفل يهتم أكثر ما يهتم بالباعث الذي يوجه أفكاره هو ، بخلاف ما إذا كنا نسأله عن واحد أو أكثر من قصصنا الصغيرة . ومثل هذه الحقيقة تبين لنا تماما أنه إذا كان الموقف الموضوعي الخالص من الناحية النظرية يرتبط ببعض حقائق التفكير المادي والعملي فإنه يجب أن توجد فترة تخلف بين ظهور هذين النوعين ، فالموقف النظري بلا شك يختلف عن الموقف العملي . ومع ذلك فالمشكلة أهم من هذا إذ ربما تساءلنا عما إذا كان الطفل قد سادت عنده فكرة المسئولية الموضوعية في لحظة ما من لحظات خبراته في الحياة الخلقية أو على الأقل فيما يتصل منها بسوء التصرف أو الكذب .

والملاحظة المباشرة وهي الحكم الوحيد في هذا الموضوع واضحة وضوحا كافيا في هذه النقطة ؛ فمن السهل أن نلاحظ وبخاصة عند صغار الأطفال ممن يقل عمرهم عن ٦ — ٧ سنوات أن الإحساس بالخطيئة الكثير الحدوث فيما يتعلق بسوء التصرف يتناسب مع التلف المادي بدلا من أن يبقى خاضعا للباعث . ولقد لاحظت على أطفالي أنفسهم ممن لم يوبخوا على سوء التصرف غير المقصود — مدى الصعوبة التي لاقيتها لأصرف عنهم كل إحساس بالمسئولية إذا تصادف وكسروا إناء أو بقعوا قماشا . ومن منا لا يستطيع أن يتذكر صفة الاتهام التي قد تأخذها مثل هذه الحادثة البسيطة بمجرد حدوثهـــا ، فهي تظهر كصدمة فجائية ويتغلب علينا الشعور بالخطيئة فتجعلنا نحترق وكلما زاد عدم توقع ما حدث كلما كانت الكارثة لا يصعب تعويضها . ومن المؤكد أن جميع العـــوامل تعمل (الإحساس بالعدل الحلولي ، الارتباطات الوجدانية بالاهمال السابق ، خوف العقاب . . الخ) ولكن كيف يمكن أن يحس الطفل بالخسارة المادية كغلطة إن لم يكن هذا الطفل يطبق بشكل حرفي وواقعي ضمني وظاهري مجموعة من القواعد التي يحس نحوها باحترام .

ولذلك نستطيع أن نضع مقدما النظرية بأن أحكام المسئولية الموضوعية التى ظهرت خلال حوارنا قد وضعت على أسس أرسبتها التجارب التى كانت حقيقة تعيش خلالها. والمادة الجديدة ربما تزيد من ثروة الإدراك الخلقى للطفل، وتمكنه من أن يميز طبيعة المسئولية الذاتية، غير أن هذه التجارب الأولى كافية — كما يبدو — لتكوين أساس دائم لحقائق خلقية تعود للظهور فى كل مناسبة جديدة. والآن مادام التفكير عند الطفل يتخلف وراء العمل، فمن الطبيعى أن حل المشاكل النظرية كالتى استخدمناها ينبغى أن تتكون عن طريق خطط أقدم وأكثر عادية من الخطط الرقيقة والضعيفة التى لازالت فى دور التكوين، وعلى ذلك نجد أن الراشد الذى يحيا فى وسط يرى فيه كل قيمه، ويجرب كل وجداناته التى يدهشه منها المستحدث، لو أن ذلك الراشد واجه فجأة ضرورة حل مشاكل الآخرين فإنه قد يلجأ إلى المبادئ التى نبذها بالنسبة لنفسه. مثال ذلك: أننا نجده — فى حالة عدم إعطائه وقتا كافيا للتفكير — يحكم على أعمال جاره بقسوة لا تستطيع أن تفهمها بالقياس إلى ميوله العميقة الحاضرة، ولكنها متأثرة ومرتبطة بنظام القيم الداخلى عنده، وبنفس الطريقة قد يعمل أطفالنا حسابا للدوافع عند تقدير سلوكهم، ومع ذلك فإنهم يلتزمون التقدير المادى للأعمال فى حالة حكمهم على سلوك الأشخاص المختلفين الذين تتضمنهم قصصنا.

ونستطيع الآن أن نتبين كيف تظهر المسئولية الشخصية وتنمو فى داخل الدائرة التى نقوم بتحليلها الآن. فما لاشك فيه أن الآباء عن طريق استخدام ناحية فنية معينة يمكن أن ينجحوا فى جعل الأطفال يعنون بالباعث أكثر من عنايتهم بالقواعد كنظام مقدس للممنوعات. وكل ما فى الموضوع أن نتساءل: هل هذه الطريقة لا تتضمن العناية بفرض واجبات خالصة على الأطفال، ووضع التعاطف المتبادل فوق أى شىء آخر أم لا؟ فالطفل حين يتعود العمل من وجهة نظر من حوله، أى حين يحاول أن يدخل السرور إليهم لا أن يطيعهم؛ فى هذا الحين بالذات نجده يحكم على أساس النية. فوضع النية موضع الاعتبار يقوم على أساس افتراض التعاون والاحترام المتبادل — ومن عندهم أطفال هم وحدهم الذين يعرفون مدى الصعوبة التى نواجهها فى وضع هذا الرأى موضع التطبيق؛ فهيبة الآباء فى نظر الصغار من الأطفال تجعلهم حتى ولو حاولوا ألا يفرضوا شيئا فى صورة واجبات عامة فإن رغباتهم تعمل عمل القانون ولذلك تؤدى بطريقة آلية إلى تكوين حقائق خلقية (مستقلة طبعا عن الحالة التى يقوم بها الطفل لتحقيق هذه الرغبات) ولكى تمحو كل آثار الحقائق الخلقية فإن

المرء يجب أن يضع نفسه فى مستوى الطفل ويعطيه إحساسا بالمساواة ، ويتمسك بالواجبات الخاصة وعدم كفايته هو . وفى ميدان سوء التصرف وفساد النظام إجمالا لتنظيم اللعب .العناية بالنظافة الشخصية الخ مثلا . . . . وفى كثير من الواجبات التى تعتبر ثانوية بالنسبة للنظرية الخلقية ولكنها مهمة فى الحياة اليومية (ربما كان تسعة أعشار الأوامر التى تصدر للأطفال ترتبط بهذه المسائل المادية) فى كل هذا من السهل أن نلفت النظر لحاجات الإنسان الخاصة وصعوباته بل وأخطائه هو ، وأن نشير إلى نتائجها وبذلك نخلق جوا من المساعدة والفهم المتبادلين . وبهذه الطريقة لا يجد الطفل نفسه أمام مجموعة أوامر تحتاج إلى طاعة مقدسة وخارجية ، بل أمام مجموعة من العلاقات الإجتماعية يبذل كل فرد جهده لطاعة هذه الواجبات نفسها ، وهو يقبل ذلك كنتيجة للاحترام المتبادل . والانتقال من الطاعة إلى التعاون يمثل تقدما شبيها بالذى رأينا تأثيراته فى تطور لعبة الكريات ، ففى المرحلة الأخيرة وحدها يتفوق الحكم الخلق القائم على النية — على المسئولية الموضوعية .

أما فى حالة عدم عناية الأطفال بمثـــل هذه الاعتبارات أى فى حالة إصدارهم الأوامر والعقوبات خبط عشواء فمن الواضح أن نمو فكرة النية عند الطفل ليس سببها القسر الخلق بل إنها تنمو رغما عنه وكرد فعل عكسى له .

فهذا طفل أثناء رغبته فى القيام بعمل مناسب ارتكب سوء تصرف فنال جزاءه من الزجر والتعنيف ، أو هو على العموم قد رأى أن حكم الغير على عمله يختلف عن حكمه هو ، فمن الواضح أنه بعد فترة وجيزة من الخضوع قلت أو كثرت يقبل فيها الاحكام فإنه يبدأ يحس أنها كلها غير عادلة ، ومثل هذه المواقف قد تؤدى إلى ثورة ، ولكن العكس يحدث لو أن الطفل وجد فى أشقائه وشقيقاته أو فى أصدقاء اللعب نوعاً من المجتمع تنمو فيه رغبته للتعاون والتعاطف المتبادل ، فإن نوعا جديدا من الخلق يمكن أن يخلق فيه أخلاق المعاملة بالمثل لا الطاعة ، وهذه هى الأخلاق القائمة على النية وعلى المسئولية الذاتية حقيقة .

وبالاختصار فسواء نجح الآباء فى الوصول إلى تحقيق هذا فى الحياة العائلية أو أنه وضع جذوره رغم معارضتهم فإن التعاون دائما هو الذى يعطى النية أسبقية على الحرفية والاحترام من جانب واحد الذى أوجد المذهب الواقعى الخلقى . هذا ؛ وتوجد

عدة مراحل متوسطة بين موقفى الطاعة والمزاملة ، ولكن من المفيد فى التحليل أن نؤكد المعارضة الحقيقية التى تقوم بينهما .

٣ — المسئولية الموضوعية « ٢ » الكذب :

فى دراستنا لأحكام الأطفال على موضوع الكذب ننفذ خطوة إلى باطن فكرة التقويم عند الأطفال ، فالكذب — دون شك — يمثل فى عقل الطفل مشكلة أهم وأشد إلحاحا من مشكلة سوء التصرف . بل أشد من مثل الأعمال الاستثنائية كالسرقة . وهذا يرجع إلى الحقيقة القائلة بأن الميل للكذب ميل طبيعى وهو تلقائى وعام لدرجة أننا نعتبره كجزء أساسى من التفكير المركزى الذاتى للطفل فشكلة الكذب إذن عند الطفل هى مشكلة الصراع بين المواقف، مركزية الذات والقسر الأخلاقى للراشد.

وبهذه الفرصة سوف تساعدنا على أن نتابع هنا التحليل الذى وضعنا خطوطه فيما يتعلق بالمراحل الأولى لتطبيق قواعد اللعب والشعور بها .

وطبيعة كذب الأطفال وأنواعها معروفة تماما الآن بفضل المجهود الجليل الذى قام به شـتيرن Stern [1] وبفضل العدد الوفير من الكتب الأخرى التى فصلتها تفصيلا ، وليس فى نيتنا أن نتابع هذا السبيل فى البحث، فغرضنا أن نحلل شعور الطفل بالكذب ، وبمعنى أدق الطريقة التى يحكم بها الطفل على الكذب ويقوّمه . إنا لنعرف لماذا يكذب الأطفال ، ونعرف الصعوبات التعليمية التى يظهرها السؤال، ولذلك كانت هذه الحالة بصفة استثنائية مناسبة لدراسة الحكم الخلقى عند الطفل ، وإذا أمكن خلال الحوار أن نرى كيف يفكر الأطفال فى الكذب ويقومونه فإنه يسهل علينا نسبيا أن نقرر ما مدى كون إجاباتهم مناسبة لما نعرفه من مصادر أخرى عن طبيعتهم للكذب والصدق .

ومن أول الأمر يبدو لنا تقويم الأطفال وقد سادته فكرة النية والمسئولية الموضوعية ، وقد جمعنا اختباراتنا حول هذه المشكلة . ويدور حوارنا بصفة أساسية حول النقط الثلاث الآتية :

---

(1) W. et C. Stern , Erinnurung , Aussage Lüuge e 3 - éd, 1922.

تعريف الكذب : المسئولية فى وظيفة محتويات الكذب . والمسئولية فى النتائج المادية . ويضاف إلى ذلك أننا قد قمنا بدراسة نقطتين سنتناولهما فى الفقرة (٤) — هل يكذب الأطفال كل منهما على الآخر ؟ ؟ ولماذا لا يكذب الواحد منهم ؟ ؟

السؤال الأول (تعريف الكذب) من الطبيعى أن يرتبط بمشكلة المسئولية الموضوعية والمذهب الواقعى الخلق ، ذلك أن الذى سوف نبحث عنه هو ما إذا كان الطفل يفهم أن الكذب هو أن يتعمد تحريف الحقيقة وأن يقصد إلى ذلك ، وحتى هذا السؤال التمهيدى للتعريف الخالص قد وضح قوة الإيحاء وكشف عن قوة الميول الحقيقية عند الطفل .

وأبسط تعريف من الناحية البدائية توصلنا إليه وهو فى الوقت نفسه من وجهة نظرنا هو تعريف مميز وواقعى ، وهو أن الكذب كلمة دنيئة .فالولد ولو أنه يلم تماما بالكذب حين يصادفه ، ولكنه يتمثله فى السباب والعبارات غير المهذبة التى يحرم على الإنسان استخدامها . وهنا نورد الأمثلة :—

ويب Web (٦سنوات) ، ما الكذب ؟ إنه حين تقول كلمات خسيسة ما كان ينبغى أن تتفوه بها — ما معنى الأشياء الخسيسة — التفوه بالكلمات الخسيسة — اذكر لى كلمة خسيسة ،هل تعرف أيا منها؟ ، جيفة (كلمة سباب) (وهذه الكلمة تستعمل فى سويسرا كقسم أو كاصطلاح للسباب وكثير من الناس لا يعرفون معناها الحقيق)— هل هذا كذب ؟ نعم — ولماذا كان كذبا ؟ لأنها كلمة خسيسة — وحين أقول (مجنون) هل هذا كذب ؟ نعم — كسر ولد ذات مرة فنجانا ولكنه قال إنه لم يفعل ذلك فهل هذا كذب ؟ نعم — لماذا ؟ لأنه فعل ذلك — انظر إلى هذا الشاب (طالب) . أنا أقول عنه إنه فى التاسعة والثلاثين من عمره فهل أنت فى التاسعة والثلاثين ؟ (أجاب الطالب فى السادسة والثلاثين فقط) (ثم عدت إلى ويب Web) هل من الكذب أن أقول عنه أنه فى التاسعة والثلاثين بينما هو فى السادسة والثلاثين فقط ؟ نعم إنه كذب — لماذا ؟ لأنه فى السادسة والثلاثين . — هل هذه كذبة خسيسة أم لا ؟ ليست كذلك — لماذا ؟ لأنها ليست كلمة خسيسة — هل قولى ٢ + ٢ = ٥ كذب أم لا ؟ — نعم — خسيسة أو غير خسيسة؟ غير خسيسة . لماذا ؟ لأنها ليست كلمة خسيسة .

لود Lud (٦ سنوات) « هل تعرف معنى الكذب ؟ — إنه فى قول الكلمات الخسيسة ، اذكر لى كلمة خسيسة تعتبرها كذبا , أنصت لود قليلا) ثم تفوه بكلمة سباب ، هل هذا كذب ؟ نعم . لماذا ؟ لأنها كلمة خسيسة . سوف أقص عليك قصة : لقد كان هناك ولد كسر فنجانا ثم قال إنه لم يكسره،فهل هذا كذب ؟ نعم — لماذا ؟ لأنه هو الذى كسر الفنجان » .

نس Nus (٦ سنوات) ما الكذب ؟ إنه حين تقول كلمات خسيسة . هل تعرف كلمات خسيسة ؟ نعم — قل لى واحدة « جيفة » (كلمةسباب) — هل هذا كذب ؟ نعم— لماذا ؟لانه يجب ألا تقول كلمات خسيسة — وحين أقول مجنون فهل هـــذا كذب ؟نعم» . ويرى نس أن قصة الفناجين المكسورة فيها كذب .

راد Rad (٦ سنوات) « الكذب كلمات يجب ألا تقولها فهى كلمات خسيسة . »

تول Tul (٦ سنوات) نص الإجابات « إن قلت مجنون لبعض الناس،فهل هذا كذب ؟ نعم — لماذا ؟ لأنها كلمة دنيئة . ولو كان حقيقة مجنون فهل يكون قولى له كذبا أم لا ؟ نعم . لماذا ؟ لأنها كلمة دنيئة .

وأخيرا هنا طفل يتردد بين التعريف والتعريف الصحيح .

رب Rib (٧ سنوات) « هل تعرف الكذب ؟ إنه حين تكذب — وما قول الكذب ؟ إنه حين تقول كلمات دنيئة — متى يقول الناس كذبا ؟ حين يقولون كلاما ليس صحيحاً — هل الكذب هو نفسه الكلمات الدنيئة ؟ لا إنهما ليسا شيئا واحدا — لماذا ؟ لأنهما ليسا متشابهين — ولماذا قلت لى إن الكذب هو الكلمات الدنيئة ؟ لقد ظننتهما شيئا واحدا .

وهـذا التعريف للكذب الذى وجدنا له أمثلة كثيرة عند الصغار من الأطفال ولو أنه غير عام ، ولا يميز مرحلة معينة ، إلا أنه ذو أهمية عظمى فى تثبيت موقف الطفل بالنسبة للكذب ، فليس هناك شىء أكثر خروجا من الشعور الخلق ولا أكثر شبها بالشىء المقدس بدون سبب من التحريم المنسوب إلى اللغة . فلماذا كانت كلمة من الكلمات خيرة على حين أن أخرى تثير سخط كل إنسان ؟ الطفل على الأقل لايعرف أى سبب لذلك ؛ فهو يخضع لقسر اللغة ، ويقبل هـذا الغموض دون سؤال ، ولكن

هذا من غير شك هو نوع من الالتزامات الذى يبقى غريبا عن فهمه العملى ، فكيف إذن يطابق بين الكذب والكلمات الخسيسة ؟

يجب أن نلاحظ أولا أنه ليس هناك أى التباس لفظى مقدم هنا ، فالطفل الذى يعرف الكذب بأنه « كلمة خسيسة » يعرف تماما أن الكذب يحتوى على عدم قول الصدق ، فهو إذن لا يخطىء بوضع كلمة محل أخرى ، وكل ما فى الموضوع أنه يطابق بين الواحدة والأخرى ، بما يبدو عندنا من توسع لا نعرفه لكلمة « كذب » .

وفوق ذلك فإن الكثرة النسبية لهذا التعريف مضافا إليها أن هذا الجزء من الحوار يأتى دائما قبل غيره ، تدلنا فيما يبدو على أن هذا لا شأن له بالإيحاء اللفظى الذى يعزى إلى بيئة الطفل أو إلى الحوار نفسه . ولهذا يبدو أن هناك تفسيراً واحداً وهو أن قول الكذب معناه ارتكاب خطأ خلقى بواسطة اللغة ، واستخدام الكلمة الدنيئة يشمل أيضا خطأ ارتكب عن طريق استخدام اللغة ، وعلى هذا فإن الطفل الذى لا يحس بموانع داخـــلية تمنعه من قول الكذب والذى هو فى سن السادسة لا يزال يكذب قليلا أو كثيراً حين يسبح بخياله أو يلعب . عند هذا الطفل نجد أن نوعى السلوك فى مستوى واحد ، فحين يتفوه بجمل معينة لا تتفق مع الصدق (والذى يعتبره أبواه كذبا خالصا) فإنه يدهشه أن يجد أن هذه العبارات قد أثارت سخط من حوله ، وأنهم يعيرونه بها لأنها خطأ . وحين ينقل عبارات معينة من الشارع يحدث له نفس الشىء ، وبذلك يستخلص أن هناك أشياء يستطيع الإنسان قولها ، وأشياء لا ينبغى أن يتفوه بها فيسمى الأخيرة « كذبا » سواء أكانت كلمات غير مفهومة أو عبارات لا تتفق مع الحقيقة .

ولهذا يبدو هذا التطابق بين السباب والكذب دليلا على أن تحريم الكذب لازال شيئا خارجيا تماما عن عقل الطفل نفسه فى المراحل الأولى ، وأكثر من ذلك فإن هذه النظرية تتفق مع كل ما نعرفه عن عقل الطفل قبل سن ٧ — ٨ وهذا يساعدنا على أن نرى أنه من الطبيعى جداً أن نجد التقويم « الموضوعى » أو الحقيقى واضحا عند صغار الأطفال فيما يختص بالقصص التى تسألهم عن مقارنتها .

أما عن التعريف الأكثر تقدما للكذب الذى يبقى هو التعريف العادى إلى سن متأخرة نوعا (بين ٦ و ١٠ فى المتوسط) فإنه يقوم بكل بساطة على القول « بأن الكذب شىء غـــير حقيق » ولكن مجرد العبارات هنا يجب ألا تخدعنا ، ويجب

أن نتعمق فى فهم الأفكار الضمنية التى تخفيها. وقد رأينا فى بحث آخر (J. R.) مدى الصعوبة التى يلاقيها الطفل فى تحديد تعريف للأفكار التى يستخدمها نظرا لعجزه عن تحقيقها شعوريا ، ولذلك فإنه لكى نعرف معنى التعريف الذى قلناه يجب أن نتأكد عما إذا كان الطفل يخلط الكذب بكل أنواع عدم الدقة (خصوصا بالأخطاء) أو أنه يعتبر ضمنا أن الكذب يقال فقط حين يخرج الشخص قصدا على الحقيقة . ولكى نصل إلى قرار فى هذه النقطة يكفى أن نعرض على الطفل عددا معينا من القصص ونسأله فى كل مرة عما إذا كان هناك كذب قد قيـــل أم لا (ولماذا ؟) وعما إذا كان هناك خطأ أم لا (ولمــاذا ؟) وعما إذا كان يمكن ألا يكون هناك كذب وخطأ فى آن واحد ؟

وقد دار الحوار على أن الأطفال بين ٥ و٧ بينما يلمون بوجود ظل من الاختلاف بين الخطأ المقصود والخطأ غير المتعمد فإنهم لا يميلون إلى التشدد فى هذا التمييز على الإطلاق ، وعلى العكس من ذلك فالغالب أنهم يجمعون الحقيقتين معا تحت اسم واحد هو « الكذب » .

وسنورد هنا أمثلة لهذا النوع من التعريف الذى يشمل النوع الثانى إن اعتبرنا النوع الأول ذلك الذى يطابق بين الكذب والكلمات البذيئة :

كلاى Clai (٦ سنوات) هل تعرف الكذب ؟ إنه حين تقول ما ليس حقا — هل (٢+٢ = ٥) كذب ؟ نعم إنه كذب — لماذا ؟ لأنه غير صحيح — هل الولد الذى قال (٢ + ٢ = ٥) يعرف أنها ليست صحيحة أم إنه ارتكب خطأ ؟ لقد ارتكب خطأ — إذن ، إذا كان قد ارتكب خطأ فهل هو يقول الكذب أم لا ؟ نعم إنه قال كذبا . كذب سيء ؟ ليس جدا — انظر إلى هـــذا الشخص (طالب) نعم — كم عمره ؟ ثلاثون — أرى أنه ٢٨ (الطالب قال بعد ذلك إنه ٣٦ سنة) هل كل منا قال كذبا ؟ نعم . — كلا الحديثين كذب سيء ؟ ليس كذبا جدا — أيهما أسوأ كذبك أو كذبى أو كلاهما سواء ؟ كذبك أسوأ لأن الفرق أكبر — (مذهب خلق واقعى) — هل هذا كذب أو مجرد خطأ ؟ لقد أخطأنا — هل هو كذلك على أية حال أم لا ؟ نعم إنه كذب .

ويب Web (٦ سنوات) سبق أن اختبرناه فى موضوع الكلمات « الدنيئة » أجاب قرب نهاية الحوار مثل الطفل السابق « هل ارتكاب الخطأ هو كقول الكذب ؟

لا ليسا شيئا واحدا — سأحكي لك قصة : ذات مرة كان هناك ولد لا يعرف أين شارع « آكاشيا » (وهو الشارع الذى يسكن فيه ويب) فسأله رجل أين هذا الشارع ؟ فأجاب الطفل : أظنه هناك ، ولكنى غير متأكد ، ولم يكن هناك فعلا ، فهل ارتكب خطأ أم قال كذبا ؟ إنه كذب — هل إرتكب خطأ ؟ لقد أرتكب خطأ — إذن لم يكن كاذبا ؟ لقد أرتكب خطأ وقال كذبا » . وهذه الإجابة الأخيرة يجب أن نلاحظها ملاحظة خاصة لأنها تدل إلى أى حد تغطى كل من الفكرتين الأخرى .

ماب Mab (٦ سنوات) « ما الكذب ؟ حين تقول كلاما لا معنى له — اذكر لى شيئا تعتبره كذبا — ذكر ولد ذات مرة أنه ملاك ولم يكن ذلك حقا — لماذا قال ذلك ؟ للفكاهة — هل مسموح لنا أن نقول كذبا ؟ لا — لماذا لا ؟ لأن هذه خطيئة والله لا يريد منا أن نرتكب خطيئة — لقد ذكر لى ولد أن « ٢ + ٢ = ٥ » فهل هذا صحيح ؟ لا إنه ٤ — هل كان ذلك كذبا أو كان مخطئا ؟ لقد ارتكب خطأ . هل ارتكاب الخطأ هو نفسه كقول الكذب أم يختلف عنه ؟ كلاهما واحد — انظر إلى أنا فى سن الثلاثين وقد قال لى ولد إنى فى الستين . فهل هذا كذب أم هو مخطئ ؟ إنه كذب — لماذا ؟ لأن ما قاله كان خطيئة — أيهما أسوأ ارتكاب الخطأ أو قول الكذب ؟ كلاهما .

تشاب Chap (٧ سنوات) « ما الكذب ؟ ما ليس بحق أى أن ما يقال غير ما يفعل — خمن كم عمرى ؟ ٢٠ — لا أنا فى الثلاثين ، فهل تعتبر ما قلته كذبا ؟ لم فعله بقصد — أنا أعرف . ولكن هل هو فى الكذب سواء ؟ نعم إنهما سواء ، لأنى لم أقل عمرك الحقيق - فهل هذا كذب ؟ نعم لأنى لم أقل الحق - هل ينبغى - عقابك ؟ لا — هل هذا سيئ أم لا — ليس سيئا جدا — لماذا ؟ لأنى قلت الحق بعد ذلك .

هذه الملاحظات تؤدى إلى استنتاجين . الأول منهما هو أن الطفل من الناحية التطبيقية قد يميز قليلا أو كثيرا بين العمل عن قصد والخطأ غير الإرادى . وفكرة النية (ليست العمل المقصود تماما ، بل هى فكرة العمل عن قصد وهى ليست نفس الشيء) تظهر بصفة عامة فى نفس الوقت الذى تظهر فيه « لماذا » الأولى أى حوالى سن الثالثة . ومع ذلك فإنه خلال السنوات القليلة التالية فإن الطفل لا يميز بين الأعمال المقصودة وغيرها بنفس الوضوح الذى نجده لدينا . ودليل ذلك أن تفكيره نهائى وإحيائى (نسبة الحياة للجماد) ومصنوع لدرجة يجهلها الراشد المتوسط ، وهذا

المعنى دقيق إذ أنه لايستطيع أن يميز الحركات غير الإرادية اللاشعورية والميكانيكية من الأعمال السيكلوجية الشعورية (انظر .R. M) ، ولهذا كان هناك سبب للشك ، بينما لو كان طفل ٦ — ٧ فإنه يستطيع أن يميز بين الخطأ غير الإرادى وبين الكذب المقصود . والإجابات التى سجلناها يبدو أنها تبين أن التمييز فى أحسن صوره يوجد فى عملية التفكير — أما النتيجة الثانية فهى أن هاتين الحقيقتين وحدهما لازالتا غير منفصلتين من ناحية التفكير الخلقى ، فالأخطاء ولو أنها مميزة عن الكذب الخالص غير أنها لازالت تدخل فى نطاق الكذب . وأكثر من هذا دقة أن الكذب يعرف بطريقة موضوعية خالصة بأنه شىء لاينطبق على الحقيقة تأكيدا . حتى فى حالة ما إذا تمكن الطفل من معرفة نوعين من العبارات — أشياء كاذبة فعلا ، وأشياء كذبها غير مقصود فإنه يدخل النوعين فى دائرة الكذب . وهذا التطابق يشبه ما سبق أن درسنا من قبل بين الكذب والكلمات البذيئة . ولكن فى هذه الحالة بالذات ربما ساعد على هذا التطابق عدم قدرة الطفل على الفصل بين الأفكار الخاصة بالعمل غير المقصود وبين العمل غير الاختيارى ، فربما كانت هذه الأفكار تبقى غير مميزة فى مستوى التفكير مدة أطول منها فى مستوى التطبيق . وهذا يمدنا بمثال آخر لزمن التخلف بين العمل والتفكير الذى سبق أن تحدثنا عنه . ومما يؤيد هذا الرأى أننا نلاحظ أن التطابق بين الأخطاء والكذب يختفى حوالى سن الثامنة أى فى الوقت الذى يختفى فيه الجزء الأكبر من ظاهرة الأنيمية والصناعية . . . الخ . وهو نفس الوقت الذى تختفى فيه بعض علامات عدم القدرة على الفصل بين الآراء المقصودة والآراء غير الإرادية .

وسواء كان هذا التفسير صحيحا أم خاطئا فإنه من الواضح أن كلا من الإجابات التى تناولناها بالمناقشة وكذلك النوع الأول من التعريفات تكشف عن وجود ميل عند الطفل لتقدير الكذب بطريقة خاصة حقيقية خالصة ومستقلة عن القصد فى اللعب وهذا ما سوف تؤكده بقية هذا التحليل .

والآن ننتقل إلى النوع الثالث من التعريف ونقصد به التعريف الصحيح للكذب . وهو أن كل عبارة الخطأ فيها مقصود فهى كذب . ونحن لانجد قبل سن ١٠ — ١١ أن هذا التعريف قد أخذ شكلا واضحا ، أما عند الأطفال الذين يبدأون بالقول (بأن

الكذب هو شيء غير حقيق «فمعظم هؤلاء يفكرون فعلا فى الغش أى العمل المقصود»، وهاك بعض الأمثلة التى تبدأ بمثل هذه الحالات التى تتضمن تعريفا صحيحا .

زر Zer (بنت فى السادسة) «ما الكذب ؟ ... هل تعرفين هذه الكلمة ؟ نعم — فماذا تعنين بالكذب ؟ ..... هناك ولد كسر الكرسى ثم قال إنه لم يفعل ذلك ، أنا أقول إن اسمك هيلـــين فهل هذا صحيح ؟ لا أنا أسمى مادلين. فهل هذا كذب ؟ لا — لماذا ؟ ... ذكر لى ولد صغير أن ٢ + ٢ = ٥ فهل هذا كذب أو هو قد أخطأ ؟ لقد أرتكب خطـــأ — هل هذا كذب فى نفس الوقت ؟ لا، إنه ارتكب خطأ .

جار Gar (٦ سنوات) ما الكذب ؟ إنه عدم الطاعة — إن لم تذهب إلى الحديقة إذا طلب إليك ذلك فهل هذا كذب ؟ لا ياسيدى — إذن ما الكذب ؟ حين تفعل خطأ ثم لا تبلغ عنه — إذا كسر ولد فنجانا ثم قال أن القط هو الذى فعل ذلك فهل هذا كذب ؟ نعم ياسيدى — ذكر لى ولد أن ٢ + ٢ = ٥ فهل هذا كذب ؟ إنه ليس كذبا — إذن ماذا فعل ؟ لم يكن منتبها .

بك Bec (٧ سنوات) «ما الكذب ؟ — حين تقول شيئا ثم يظهر بعد ذلك أنه غير صحيح — كان هناك طفل لا يعرف أسماء الشوارع (فى جنيف) فسأله رجل أين شارع كوراج Courage فأجابه الطفل خطأ — فهل هذا كذب أم أنه ارتكب خطأ ؟ إنه لم يكذب — لماذا لا ؟ لأنه أخطأ . (يستعمل لفظ سباب)

ولماذا أخطأ ؟ لأنك حين تخطىء فسبب ذلك أنك لا تعرف ، ولكن الكذب يكون حين تعرف ولكنك تقول ما ليس بصحيح (أى تقول غير ما تعرف) .

كى Kei (٧ سنوات) «ما الكذب ؟ حين لا تقول الأشياء صحيحة — هـــل ٢ + ٢ = ٥ كذب ؟ لا ليس هذا كذبا — لماذا فعل الطفل الذى قالها ذلك ؟ ربما كان مخطئا — ما معنى أنه أخطأ ؟ حين لا تقول الأشياء صحيحة — هل ارتكاب الخطأ هو نفسه كقول الكذب ؟ لا — ما الفرق ؟ ارتكاب الخطأ هو حين لا تقول الأشياء صحيحة ولكن الكذب يقع فقط حين لا تقول الصدق (أى حين تعرف الصدق ولكنك لا تقوله) وما الفشر ؟ إنه حين تقول شيئا لمجرد الضحك» .

بوى Pui (٨ سنوات) الكذب هو « حين تقول ما ليس صحيحا — ولكنه حين تقدر لنا سنا خاطئة قال إن هذا ليس كذبا . — لماذا ؟ لأنى لا أعرف » .

وهنا نورد بعض الأمثلة الواضحة الجيدة .

لاو Lau (٨ سنوات) « الولد الذى يقول الكذب يعرف ما يفعل ، ولكنه لا يريد أن يقول الصدق — أما الآخر (الذى يرتكب الخطأ) فهو لا يعرف » .

آرل Arl (١٠ سنوات) « حين تكذب فإنك تفعل ذلك لغرض ، ولكنك حين تخطىء فإنك لا تعرف » .

كى Kei (١٠ سنوات) « الكذب هو حين تخدع شخصا آخر . أما ارتكاب الخطأ فهو حين تفعل خطأ (تخدع نفسك) .

وهذا التحليل الأولى للتعريفات قد أبان لنا عن الصعوبة الأصلية التى يواجهها الطفل قبل السادسة فى فهم طبيعة الكذب الحقيقية . فالطفل بطبيعة كونه ميالا لأن يفكر فى نفسه أكثر من تفكيره فيمن حوله فهو لذلك لا يرى المعنى الكامل للخداع ، فهو يكذب لأنه يتخيل ولذلك فإن الأمر القائل له لا تكذب والصادر عن طريق قسر الراشد يظهر من أول الأمر فى شكله الخارجى ، فالكذب هو ما يتمشى مع الصدق مستقلا عن نية الشخص .

والآن لننتقل إلى الأجزاء الثانية أو الثالثة من حوارنا أى إلى تقويم القصص من جهة مضمون الكذب ونتائجه . ولكى نحل هذه المسائل قد استخدمنا — كما فعلنا من قبل — قصصا للمقارنة ، وقبل أن نناقش الإجابات التى حصلنا عليها يجب أن نبدأ بمناقشة معى هذه القصص .

فموضوع تقويم الكذب من ناحية محتوياته هو مشكلة المسئولية . فالمسئولية هنا تقوم إما على أنها وظيفة للغرض من الكذب (شخصية) أو كوظيفة لدرجة الكذب (موضوعية) . فالصعوبة إذن هى أن تجـــد قصصا فيها الكذب لا يؤدى إلى نتائج مادية ، وليس مصحوبا بأى ظروف مادية إطلاقا ، لأن التجربة قد دلتنا على أن أى كذب يقال مصحوبا بأى عمل من أعمال الخرق (سوء التصرف) أو شىء مشابه (كسر الفنجان والقول بأن القط هو الذى فعل ذلك — فقد المقص وإنكار فعل

ذلك الخ ....) يعتبر أسوأ من الكذب غير المرتبط بهذا النوع من العمل ، فالطفل في مثل هذه الحالات لا يستطيع أن يفصل الكذب من العمل المصاحب ، ولذلك يحكم عليه على أساس نتائج العمل ، وسوف تظهر هذه الظواهر مرة أخرى فيما بعد فتؤكد ما لاحظناه في الفقرة السابقة ، ولكنها الآن لا تعنينا وإنما الذي نريد الطفل أن يقومه هو الكذب نفسه ومحتوياته الفعلية .

وقد وقع اختيارنا بعد القيام بعمليات تجميع وبعد أن ترددنا كثيراً على الأزواج الثلاثة من القصص الآتية ، وكل زوج منها يحتوى على كذب أو مجرد عدم دقة خالية من أي نية سيئة ، ولكن واضح فيه البعد عن الحقيقة ، وكذلك كذب يحتوى شكا واضحا ولكنه قيل بنية قوية للخداع .

١ — ا - « *ولد صغير*[1] *(أو بنت صغيرة) كان يسير في الشارع فقابل كلبا خاف* منه جدا فلما عاد إلى منزله ذكر لأمه أنه رأى كلبا في حجم البقرة » .

ب - « عاد طفل إلى منزله من المدرسة وذكر لأمه أن المدرس أعطاه درجة حسنة . ولكن ذلك لم يكن صحيحا فالمدرس لم يعطه درجات بالمرة لا حسنة [2] ولا سيئة . وقد سرت أمه منه وأعطته جائزة » .

٢ — ا - « كان ولد يلعب في حجرة ثم جاءته أمه وطلبت منه أن يذهب ويقوم بتبليغ رسالة لها ولكن الولد لم يكن يرغب في الخروج ، ولذلك أخبر والدته بأن قدميه تؤلمانه ولكن ذلك لم يكن صحيحا فلم يكن في قدميه أي ألم » .

ب - « قد كان ولد يحب أن يركب سيارة ولو لم يطلب إليه أحد ذلك ، وقد رأى ذات مرة سيارة جميلة في الشارع فود لو ركب فيها ولما عاد إلى منزله أخبر من حوله بأن صاحبها أوقفها وأخذه معه في نزهة قصيرة ولم يكن ذلك صحيحا وإنما هذا كله من محض خياله » .

---

(١) هذه القصة من وضع الدموازيل ديسكودر Mlle Descoudres

(٢) يجب ألا يذكر عن الطفل أنه أخذ درجة سيئة وإلا فإن الشخص المسئول سوف يعتبره بدون مناقشة سوأ ويكون هذا الحكم مستقلا عن الكذب المفروض عليه من سلطة عليا .

٣ — ا - « قد كان هناك ولد لا يستطيع أن يرسم جيدا ، ولكنه كان يود كثيراً أن يكون قادرا على الرسم ، وفى ذات يوم أخذ يمعن النظر فى رسم جيد قام به ولد آخر وقال — أنا قمت بهذا الرسم — » .

ب - قد كان ولد يلعب بالمقص ذات يوم حين كانت أمه فى الخارج ففقده فلما عادت أمه قال إنه لم يره ولم يلمسه » .

وأخيراً فإنا نضع هنا القصص التى استخدمناها فى تحليل تقويم الأطفال على أساس النتائج المادية للكذب .

٤ — ا - « كان هناك ولد لا يعرف أسماء الشوارع جيدا ولم يكن متأكدا أين يقع شارع كوراج (وهو شارع قريب من المدرسة التى كنا نعمل فيها) وفى ذات يوم أوقفه شخص فى الشارع وسأله أين يقع شارع كوراج فأجاب الطفل « أظنه هناك » ولم يكن هناك فعلا ، ولذلك ضل الشخص طريقه تماما ، ولم يستطع العثور على المنزل الذى يبحث عنه »

ب - « كان هناك ولد يعرف تماما أسماء الشوارع فسأله شخص أين يقع شارع كوراج ولكن الولد أراد أن يسخر منه فقال إنه هناك وأراه شارعاً خطأ ، ولكن الشخص لم يضل الطريق واستطاع أن يعرف الطريق ثانية » .

٥ — وقد استخدمنا أيضا عددا من القصص يمتزج فيها الكذب مع الخرق (سوء التصرف) (السكر وبقع الحبر . . . الخ) .

وكنا نقص القصص كل اثنتين معا ، وقبل أن نسأل المفحوص يحسن أن نجعله يقص علينا القصص من الذاكرة حتى نتأكد من أنه فهمها وأنه قد ألم بالنيات التى تلعب دورا فيها ، وهذا كان يتم عن طريق سؤال الطفل بعد كل قصة : « لماذا كان الولد يقول ذلك ؟ » وعلى العموم فإن الاشخاص موضوع الحوار كانوا يفهمون لأول وهلة أن القصة ١ - ا تشمل مبالغة بسيطة ترجع إلى الخوف وأن القصة ٢ب و ٣-ا تتضمن مجرد الاختراع الناتج من الرغبة الخ . . . بينما القصص ١ ب و ٣ب ترتبطان بأعمال خداع مقصودة ترجع إلى الرغبه فى الحصول على الحلوى ، أو إلى الكسل أو الخوف من العقوبة المستحقة . وبعد أن نتأكد من أن الطفل قد فهم يمكن أن نسأله أن يقارن القصتين وأن يقول أى الكذبتين أو الولدين « أسوأ » ولماذا — والإجابات

التى حصلنا عليها عن طريق هذا الحوار كانت واضحة وإيحائية ويجب أن نتذكر أنه الطفل فى موضوع سوء التصرف والسرقة يبدو أنه يحكم على الأعمال من ناحيتها الخارجية (نتائجها) قبل أن يعمل أى حساب للنية ، وتحليل هذه القيم المتصلة بالكذب لا تؤيد هذه النتيجة فحسب ولكنها تسمح لنا أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنقول. إنه بصرف النظر عن كل تقدير للنتائج المادية للأعمال فإن عقل الطفل يبقى متجها نحو المسئولية الموضوعية .

ولهذا فإن قصصنا من ١ — ٣ قد خفضت الدور الذى تلعبه النتائج المادية إلى أقل حد ، ولذلك فإن الطفل حين يجيب لايكون مفكراً فى العمل الذى يدور حول الكذب بل يكون الكذب نفسه ونيات الكاذب هى موضع التفكير ، ولقد لفت نظرنا أن عدداً كبيراً من صغار الأطفال الذين استجوبناهم قوموا الكذب لا على أساس نية الكاذبين بل تبعا لعظم أو قلة احتمال عبارة الكذب للتصديق . وفى الحق أننا لو حكمنا على أساس النوعين الأولين من التعريف الذى لازلنا ندرسه فإن لنا كل الحق فى أن نتوقع أنه كلما بعدت العبارة عن الحقيقة ظن للطفل أنها كاذبة ، وهذا فى الواقع هو ماسنراه فعلا ، ولكن الشىء غير المتوقع هو أن الحكم على القيمة نفسها من مثل الحكم على الكذب أو الكاذبين « كشىء » أو « غير سىء » يجب أن يخضع لنفس القاعدة .

ومع ذلك فإن هذا هو ما يحدث فى المستوى اللفظى أو المعنوى الذى وضع فيه حوارنا لسوء الحظ .

وهنا أمثلة متعلقة بالأزواج الثلاثة الأولى من القصص .

١ — قصة الكلب والقط والطفل الذى ادعى أنه حصل على درجات حسنة

فل Fel (٦ سنوت) أعادت القصتين صحيحتين « أى هاتين الطفلتين أسوأ ؟ ؟ البنت الصغيرة التى قالت إنها رأت كلبا فى حجم البقرة — لماذا كانت أسوأ ؟ ؟ لأن هذا لا يمكن حدوثه — وهل صدقتها أمها ؟ ؟ لا لأن هذا يستحيل حدوثه (كلاب فى حجم البقر) — ولماذا قالت ذلك ؟ للمغالاة — ولماذا قالت الأخرى كذبا ؟ لأنها أرادت أن تجعل الناس يعتقدون أنها قد حصلت على تقرير جيد — هل وثقت أمها

فى قولها ؟ نعم — أيهما تعاقبين أكثر لو كنت أنت الأم ؟ تلك المرتبطة بموضوع الكلب لانها قالت أسوأ الكذب فهى الأسوأ » .

بج Bug (٦ سنوات) « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى قال عن البقرة . لماذا كان هو الأسوأ ؟ لأن ذلك غير صحيح — وصاحب الدرجات الجيدة ؟ إنه أقل سوءاً — ولماذا ؟ لأن أمه كان يجب أن تصدقه لأنها صدقت الكذبة (وهذه ليست فلتة لسان فقد قابلنا عدداً من الحالات لأطفال فى سن ٦ — ٧ ممن كانوا يشبهون فل وبج فيقيسون درجة السوء فى الكذب بدرجة عدم قابليته للتصديق لدى الراشدين وتبعا لذلك نجد أن الكذب المرتبط بالدرجات الجيدة ليس سيئا جدا لان الأم يسهل أن تصدقه) — لماذا كذب الآخر بخصوص البقرة ؟ لأنه كان يقص على أمه كذبا — أيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى قال إنه رأى كلبا فى حجم البقرة » .

ماى Mae (٦ سنوات) أى الكذبتين أسوأ ؟ الكلب الذى هو فى حجم البقرة، وإذا كان عليك أن تعاقب هؤلاء الأطفال فأيهما تعاقبه عقابا أشد ؟ ذلك الذى قال إنه رأى كلبا فى حجم البقرة — ولماذا قال الآخر إن المدرس أعطاه درجة حسنة ؟ لأنه كان ولدا خبيثاً وما كان ينبغى أن يقول ذلك » .

كى Ke (٧ سنوات) = « أيهما أسوأ كذبا ؟ ذلك الذى قال إنه رأى كلبا فى حجم البقرة — لماذا كانت هذه الكذبة أسوأ ؟ لأنه ليس هناك شىء كهذا (لاحظ هذه الصيغة التى تشرح تماما وجهة النظر القائمة على المسئولية الموضوعية فى حالة الكذب) — أى الولدين ينبغى أن يناله عقاب أشد ؟ ذلك الذى رأى كلبا فى حجم البقرة — ولماذا ؟ لأن هذا غير صحيح — ولماذا قال الآخر إن مدرسه أعطاه درجة جيدة ؟ لكى تشترى له أمه شيئاً — ولماذا قال الآخر إنه رأى كلباً كبيراً كالبقرة ؟ لنفس السبب لانه أراد أن يقول شيئا كهذا (ليفخر بأنه رأى شيئا عجيبا) — ولماذا قال شيئا كهذا ؟ لأنه ربما يكون قد رأى بقرة فهو لم ير الحقيقة » وعلى هذا فإن « كى » يفهم فهما جيدا بواعث الطفلين النفسية . ولكنه رغم ذلك لايزال يتمسك بالتقويم الموضوعى للمسئولية .

روك Roc (٧ سنوات) « ما رأيك فى هذين الكاذبين هل هما سواء أم أن أحدهما أسوأ من الآخر ؟ أحدهما أسوأ من الآخر — أيهما؟ ذلك الذى رأى كلبا فى

حجم البقرة — ولماذا ؟ لأنه لم يحدث أن رأى شخص كلا با كبيرة كالبقرة — لوكنت الأم فأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى ذكر كذبة البقرة » .

بيرد Burd (٧ سنوات) الأسوأ هو الذى رأى كلبا فى حجم البقرة . وهو أسوأ لأن أمه تعرف (أن هذا خطأ ومستحيل) أما الآخر فإن الأم لاتعرف الحقيقة، فإذا قلت شيئا لاتعرف الأم حقيقته فهذا أقل سوءاً لأن الأم قد تصدقه ، أما إذا كانت الأم تعرف أن هذا غير صحيح فإن ذلك يكون كذبا كبيرا » — ومن المستحيل أن نشرح بشكل أكثر وضوحا فكرة أن أهمية الكذب يجب أن تقاس فقط بدرجة عدم احتمال العبارة للكذب أكثر من قول هذا الطفل — إن ما قد تصدقه الأم ليس سيئا بينما الكذب الواضح سىء .

دريف Driv (٧ سنوات) « أى الولدين أسوأ ؟ ذلك الذى قال إنه رأى كلبا فى حجم البقرة — هل هذا أسوأ ؟ هو أسوأ لأنه ذكر أكبر كذبة — ولماذا كانت هذه أكبر كذبة ؟ لأنه قال كذبة أكبر كثيراً مما فى القصة الأخرى — ولماذا ؟ لأنه لا يمكن حدوثها .

ساف Sav (٧ سنوات) يقول إن الأسوأ هى الكذبة الخاصة بالكلب « لأنه لا يمكن أن تكون — وتلك الخاصة بالمدرس — ؟ نعم هذا قد يحدث ولكنه ليس صحيحا — أى هذين الطفلين تعاقبه عقابا أشد ؟ ذلك الذى ذكر موضوع الكلب — ولماذا ؟ لأنه لا يمكن أن يحدث هذا — وهل صدقت الأم الكذبة عن الكلب ؟ لا — وهل يمكن أن تصدق الأم الكذبة عن المدرس ؟ ربما — أى الحالتين أسوأ : حين تصدق الأم الكذب أو حين لا تستطيع تصديقه ؟ حين لا تستطيعه .

تروت Trot (٧ سنوات) أيهما يجب أن يناله عقاب أشد ؟ ذلك الذى رأى كلبا فى حجم البقرة — ولماذا كان هو الأسوأ ؟ لأن الكلب لا يمكن أن يكون فى حجم البقرة — وهل صدقته الأم ؟ لا إنها لم تصدقه — وهل صدقت الأم الكذبة عن المدرس ؟ نعم فأحيانا يكون عمل الطفل جيدا وأحيانا ليس بجيد — وأى الولدين تعاقب عقابا أشد ؟ ذلك الذى حدث عن الكلب — ولماذا ؟ لأن ذلك لا وجود له (كلب فى حجم البقرة) ولأنه فى المدرسة قد تعاقب أحيانا وقد لا تعاقب أحيانا أخرى — (الكذبة الثانية إذن أكثر احتمالا للصدق ولذلك كانت أقل سوءا) .

بوه Euh « أيهما أسوأ ؟ كلاهما سواء — لو كنت الأب فأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى قال إنه رأى كلبا فى حجم البقرة — ولماذا ؟ لأنه لا يمكن أن يكون كذلك .

٢ - كذبة الطفل الذى شكا بقدمه حتى لا يقوم بتوصيل رسالة والطفل الذى يفخر بأن له سيارة .

ويد Wid (٦ سنوات) أيهما أسوأ ؟ تلك الخاصة بالسيارة — ولماذا ؟ لأنها أكبر من الأخرى — لماذا ؟ لأنها أكثر إمعانا فى الكذب من الأخرى — لاحظ هنا التعبير الكمى ، يعنى أن مايقوله هو أمعن فى الكذب من الذى يوضح وجهة النظر القائمة على المسئولية الموضوعية .

روك Roc (٧ سنوات) « أيهما أسوأ ؟ تلك الخاصة بالسيارة — ولماذا ؟ لأن البنت الصغيرة لا تستطيع قيادة السيارة والنزهة فيها .

بى Pie (٧ سنوات) قصة مرض القدم « كذبة » — لماذا ؟ لأنه أراد أن يبقى فى المنزل — وقصة السياره ؟ هى كذب أيضا — لماذا ؟ لأنه أراد أن يقول ذلك — ولماذا أراد أن يقول ذلك ؟ لأنه أراد أن يكون خبيثا (أن يمكر عليهم) — أيهما أسوأ ؟ تلك الخاصة بالسيارة — لماذا ؟ لأنها أكبر — ولماذا ؟ لأنها جملة أطول فهى أكبر ، وهى أسوأ — لماذا ؟ لأنه قال لأمه أشياء كثيرة ؛ لا جملة واحدة ولكن عبارة طويلة (قصة معقدة) — إن كان عليك أن تعاقبهما فأيهما يناله عقاب أشد ؟ ذلك الذى قص عن السيارة » وهذا يبين لنا فكرة الكميه الخالصة عن الموضوع عند بى — فكلما كانت القصة كبيرة كانت أسوأ .

بيرد Burd (١٠ شهر ٧ سنة) « أيهما أسوأ ؟ تلك الخاصة بالسيارة — ولماذا؟ لأن الأم تعرف أنه لا يستطيع أن يذهب فى هذا الوقت القصير (لا يمكن أن يكون قد ذهب للفسحة فى سيارة أثناء فترة غيابه القصيرة) .

دريف Driv (٦ شهر ٧ سنة) « أى الولدين أسوأ ؟ ذلك الذى قال إنه ذهب فى السيارة — لماذا ؟ لأنها أكبر كذبة — ولماذا ترى أنها أكبر كذبة ؟ لأنه قال إنه ركب سيارة ولم يكن ذلك صحيحا — والآخر الذى قال إن قدمه تؤلمه هل كان هو أيضا أسوأ أو أقل سوءا ؟ أقل — لماذا ؟ لأنه قال إن قدمه تؤلمه — وهل كان ذلك صحيحا ؟ لا ياسيدى — إذن لماذا ترى أنه أقل سوءا ؟ .... لماذا ذهب إلى القول بأن

قدمه تؤلمه ؟ لكيلا يوصل (الرسائل) — ولماذاقال الآخر إنه كان يتنزه في سيارة ؟ ليجعل أمه تعتقد أنه فعل ذلك — أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى ادعى أنه كان فى سيارة .

٣ — قصص الرسم والمقص

در Derr (٨ سنوات) « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى قال إنه رسم — لماذا كان أسوأ ؟ لأن كل واحد ظن أنه ليس هو ، أما هو فقال إنه هو نفسه — ولماذا قال ذلك ؟ حتى يظن كل واحد أنه هو — وصاحب قصة المقص لماذا قال كذبا ؟ حتى لا تعاقبه أمه — إن وكل إليك عقاب هذين الطفلين فأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى قال بأنه رسم — لماذا تعاقبه عقابا أشد ؟ لأن كذبته أسوأ » .

جريم Grem (١٠ شهر ٨ سنة) « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى قال إنه عمل الرسم — لماذا ؟ لأنه لا يستطيع أن يرسم ، وقال إنه هو — لماذا قال كذبا ؟ ليفخر — ولماذا كذب الآخر ؟ لأنه كان يفضل اللعب على الذهاب والبحث عن المقص — أيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى قال إنه رسم . »

بيت Pit (٩ سنوات) « أيهما أسوأ ؟ صاحب قصة الرسم لأنه لا يعرف كيف يرسم ومع ذلك قال إنه رسم — ولماذا قال ذلك ؟ لأنه أراد أن يقول إنه هو كأنما الآخرين لا يعرفون أنه لا يستطيع الرسم — ولماذا قال الآخر كذبا ؟ أراد أن يعود باللوم على شخص آخر — إذن فأيهما تعاقب أشد ؟ صاحب قصة الرسم .

ومن هنا نستطيع أن نتبين القاعدة التى تخضع لها هذه الإجابات، فالكذب أسوأ كلما أمعن فى البعد عن التصديق ، وكلما كانت محتوياته أكثر بعدا عن الواقع فكذبة الكلب الذى هو فى حجم البقرة هى بنوع خاص [1] سيئة لإنها « يستحيل أن تحدث » لأنه ليس هناك شىء كهذا » « لأنه لم ير أحدا كلابا فى حجم البقر » لإنها « أكبر كذبة » وفوق ذلك فإن النقطة الرئيسية أنها كذب لأنك « لا تستطيع تصديقها » فالأم سوف ترى بسرعة أنها ليست حقيقية ، وسوف تبين الكذبة أمام الجميع . ولكن ليس هناك شىء غريب فى الحصول على درجات عالية فى المدرسة فهذا شىء متوقع

(١) هـذا الاصطلاح خسيس هو الاصطلاح المستخدم بنوع خاص عند أطفال جنيف للدلالة على معنى « شرير » و « لا أخلاق له » الخ ....

حدوثه ، ويسهل على الآباء أن يصدقوه ، فهى لذلك كذبة صغيرة وغير أمينة لأن الأم قد تأخذ بها ، وبنفس الطريقة نجد الكذبة المتصلة بالسيارة سيئة لأنك «لا تستطيع أن تأخذ الصغار من البنات فى نزهة فى سيارة » ولأنها جملة طويلة فهى لذلك قصة لها بعض الأهمية ، بيما فى حالة الشكرى غير الحقيقية من الأقدام المريضة حتى لا يقوم بتوصيل الرسائل هى فى الغالب لا شىء بالنسبة للأم ما دامت تأخذها موضع الاعتبار. وأخيراً فإن التفاخر بالقدرة على رسم صورة على حين أنك لا تستطيع أن ترسم هى فى غاية السوء . ذلك لأن كل إنسان يستطيع أن يتحقق من عدم صحة هذه العبارة.

فنحن إذن أمام أحكام للمسئولية الموضوعية فى حالة غير ناضجة أو على الأقل فى شىء أكثر بساطة من الحالات التى حللنا محتوياتها فيما يتعلق بسوء التصرف (الخرق) والسرقة ففى هذه الحالات كان هناك دائماً محل للتساؤل عما إذا كان الطفل لم يتأثر بالناحية المادية للعمل وبالخسارة المادية الخالصة التى أصابت الراشـــدين . أما فى الحالات الحاضرة فإن العنصر المادى قد تضاءل إلى أقل حد ، فعندنا أكاذيب تكون النية فيها هى الواضحة الأهمية وأكاذيب تخدع فعلا كما يقول الطفل نفسه . ومن جهة أخرى عندنا مجرد خرافات وأكاذيب لمجرد المزاح أو مبالغات يعرفها الطفل نفسه . ومع ذلك فإن الأشخاص الذين اخترناهم يهملون نية الكاذب ويضعون أساس حكمهم على درجة بعد الكذب عن القابلية للصدق أى يحكمون عليه من الناحية الأكثر خارجية وموضوعية .

ولهذا فليس هناك مكان للبحث عن شرح هـذه الحقائق على أساس عدم قدرة الطفل على فهم القصص ، فمن الواضح جدا أن كل الأشخاص الذين اخترنا إجاباتهم قد فهموا النيات التى دخلت فى الموضوع ، ولا يرجع تقويمهم للأكاذيب على أساس المسئولية الموضوعية إلى نقص سيكولوجى ، وإنما يرجع ذلك إلى أن النية لا تبدو عندهم ذات قيمة من جهة الأخلاق نفسها .

ولكن ينبغى أن نضيف أنه حتى فى مستوى التفكير اللفظى الذى هو مستوى حوارنا فإن فكرة المسئولية الموضوعية لا تبدو نقيه عند أى طفل فهى دائماً ممتزجة بمسئولية ذاتية . فالطفل الذى لا يعنى بالنية المتضمنة فى قصة الكلب نجده على العكس يحكم على قصص الرسم والمقص حكما يتسق مع القرائن السيكولوجية . فليس هناك إذن

موضع لمناقشة أن هناك مرحلتين حقيقيتين وكل الذى نستطيع أن نقوله إن المسئولية الموضوعيـة هى ظاهرة كثيرا ما نجدها عند صغار الأطفـال ولـكن تتضاءل أهميتها كلما زادت السن .

حقيقة إن الإحصائيات السيكلوجية كثيرا ماتـكون خادعة ولـكن العمليات القليلة التاليـة قد تـكون ذات قيمة فى هذا الموضوع للدلالة على تغير المسئولية الموضوعية تبعا للسن . ولن نعتبر الطفل وحدة منفصلة ما دام هذا الطفل نفسه قد يعطينا إجابات ترتبط بالنوعين من المسئوليـة . ولهذا فإنا سنجعل وحدتنا الإجابة التى يعطيها كل طفل عن كل قصة ، ثم نقسم هذه الوحدات تبعا لنوعى المسئولية: موضوعية وشخصية، فنجد أن السن المتوسطة للنوع الموضوعى هو ٧ بينما هى فى النوع الشخصى ١٠ . ولما كانت هذة الإحصائيـات تدرس الأطفال بين ٦ و ١٢ فقط فإننـا نرى إجمالا أن المسئولية الموضوعية تختفى أمام المسئولية الشخصية كلما زاد عمر الطفل .

والآن لكى نصل إلى المعنى الحقيقى للإجابات السابقة فلنستخدم نفس الزوجين من القصص لاختبار ردود الأطفال الذين تتجه عقولهم نحو فـكرة المسئولية الشخصية .

١ — قصص الكلب وقصص الدرجات العالية

دير Dur (٧ سنوات) « أيهما أسوأ ؟ كلاهما سواء — تماما سواء ؟ أحدهما أقل سوءا — من هو ؟ ذلك الذى قال إن المدرس قال عنه إنه حسن — ولماذا قال ذلك ؟ لكى يعطوه شيئا — والآخر ؟ . . . لو كنت الأب فأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى كذب على المدرس — لماذا ؟ لأنه الأسوأ » .

لور Lour (٨ سنوات) « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى كذب على المدرس — لماذا كان أسوأ ؟ لأن كلبا كهذا لا يمكن وجوده ولأنه أسوأ أن تقول كذبا (وهكذا نجد لور قد عكس المناقشة التى استخدمها الأشخاص السابقون وعلى أساس أن الكلب لا يمكن أن يـكون فى حجم البقرة وصل إلى نتيجة أن حالة الـكذب هنا ليست أكثر من مبالغة .) — ولماذا كذب طفل قصة المدرس ؟ حتى تجيزه أمه — والآخر؟ لمجرد المزاح — وأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى قال مالم يقله المدرس » .

شرا Chra (٩ شهر ٨ سنة) « أيهما أسوأ ؟ الـكذبة الخاصة بالمدرس — لماذا؟ لأن قصة الـكلب لا شىء ، أما قصة المدرس فقد جعلت الأم غضبى — ولماذا قال

الولد الأول إنه رأى كلبا فى حجم البقرة؟ لمجرد الوقاحة (ليفاخر بشجاعته) — والآخر؟ حتى لاتعاقبه أمه. وأيهما تعاقبه أشد؟ صاحب قصة المدرس. لماذا؟ لأنه ذكر العكس (عكس الحقيقة) أما صاحب قصة الكلب فإنه ذكرها لأمه وأبيه لمجرد المداعبة — ولماذا قالها؟ ربما لأنه كان عجلا صغيرا ».

بيت Pit (٣ شهر ٩ سنة) الأسوأ هو صاحب قصة المدرس « لأنه قال إنه كان حسنا جدا حتى تمنحه أمه بعض النقود أو « الشيكولاته » — ولماذا قال الآخر إنه رأى كلبا فى حجم البقرة؟ لأنه ظن أن البقرة كانت كلبا ؛ ولأن عقله لم يكن سليما .

ديل De e الأسوأ هو صاحب قصة المدرس — لماذا كان أسوأ من الآخر؟ لأنه فى حالة الآخر المسألة متخيلة . ولماذا قال أنه رأى كلبا فى حجم البقرة؟ لأن الكلب كان كبيرا جدا — ولماذا قال الآخر إن المدرس أعطاه درجة عالية؟ حتى تدلله أمه .

آرل Arle (١٠ سنوات) الأسوأ هو الذى « خدع أمه حين قال إن المدرس مسرور — ولماذا كان هو الأسوأ؟ لأن الأم تعرف جيدا أنه لا يوجد كلب كبير كالبقرة ولكنها صدقت الطفل الذى قال إن المدرس مسرور منه — ولماذا قال الطفل إن الكلب كبير كالبقرة؟ لكى يصدقوه فهو يمزح — ولماذا قال الآخر إن المدرس كان مسرورا ؟ لأنه قام بعمله بطريقة سيئة — فهل كان هذا مزاحا؟ لا . إنه كذب — هل الكذب كالمزاح سواء بسواء؟ الكذب أسوأ لأنه أكبر » .

كى Kei (١٠ سنوات) أيهما أسوأ؟ قول الكذب عن المدرس — لماذا؟ لأنه خدع أمه — ولكن هكذا فعل الآخر . ولكنه (صاحب كذبة المدرس) قال مالم يقله المدرس — والآخر أيضا قال شيئا غير حقيقى . (إيحاؤنا العكسى مهما كانت درجة حيويته فهو غير فعال) إنه قال كذبة كبيرة وعظيمة ، فالمدرس لم يقل إنه ولد متقدم فى عمله — ولماذا كانت أسوأ من الكذبة المتعلقة بالكلب؟ لأنه (فى حالة الكذبة المتعلقة بالكلب) يسهل معرفة أنها غير حقيقية . ولا يسهل ذلك بالنسبة للكذبة الخاصة بالمدرس ولماذا قال إنه رأى كلبا فى حجم بقرة؟ ليجعلهم يتخيلون أنه رأى شيئا خارقا للعادة .

روس Ross (١١ سنة) الكذبة المتعلقة بالمدرس « هى كذبة كبيرة لأنه من السيء أن تفعل » .

٢ — قصص السيارة والأقدام المريضة :

ساف Sav (٧½) : « أيهما أسوأ ؟ الولدصاحب الأقدام المريضة على ما أظن — ولماذا قال ذلك ؟ حتى لا يخرج — والآخر ماذا فعل ؟ سخر منهم .

فير Fer (٨) : الأسوأ هو الذى ادعى أن قدميه مريضتان ، لأنه لا يريد أن يخرج ولأنه لم يطع أمه » .

لورد Lourd (٨) : بدأ يقول إن الأسوأ هو صاحب قصة السيارة ، ثم أضاف من تلقاء نفسه « أنا مخطىء فإنى أعاقب ذلك الذى رفض الخروج — وماذا فعل الآخر ؟ لقد كان مجرد مزاح » .

سكى Sci (٩,٧) : أيهما أسوأ . صاحب القدم المريضة — لماذا ؟ لأنها لم تكن مريضة — ولماذا قال ذلك ؟ حتى لا يخرج — والآخر ؟ ليجعلهم يتخيلون أنه ركب مرة فى سيارة — أيهما أسوأ ؟ صاحب القدم المريضة .

٣ — قصص الرسم والمقص :

فير Fer (٨ سنوات) : « أيهما أسوأ ؟ (الرسم) فقد قالها ليفخر بما قال — والآخر (المقص) حتى لا يؤنب — حسنا . أيهما أسوأ ؟ الثانى » .

لورد Lourd (٨) : « أيهما أسوأ ؟ صاحب قصة المقص لأنه قال ذلك لكى يحتفظ بها — والآخر ؟ قال ذلك حتى يمدحه الناس — أيهما تعاقب أشد ؟ صاحب قصة المقص . ولماذا لايكون الآخر؟ لأن الأولاد فى فصله يعرفون تماما كيف يرسم.

« فلورد » إذن يرى أنه كلما كان الكذب واضحا قلت أهميته وهذا عكس مؤيدى فكرة المسئولية الموضوعية .

ديلاDela (٩) الأسوأ هو صاحب قصةالمقص — لماذا قال ذلك؟ حتى لاتوبخه أمه — ولماذا قال الآخر إنه عمل الرسم ؟ ليجعل الأولاد تظن أنه يستطيع أن يرسم جيدا » .

والذى يلفت النظر فى هذه الإجابات أن الجدل الذى يستعمله المشايعون للمسئولية الموضوعية يعود فيظهر مؤيدا النظرية المضادة ، فمجموعة الأشخاص السابقة تعتبر الكذب الخاص بالكلب والبقرة سيئا ، لأنه غير معقول الحدوث والدليل على

ذلك هو أن الأم لم تصدقه . و « واعتبرته لأول وهلة كذبا » . أما الأشخاص الحاليون فعلى العكس يعتبرون نفس الظروف كدليل على أن الكذب ليس جديا : فإذا أنت رأيت توا أن العبارة كاذبة فذلك معناه أن الشخص الذى ألفها لا يحاول أن يخدعك ، ولكنه مبالغ أو مخطىء وهكذا نجد أن آرل Arl لا يعتبر قصة الكلب كذبا ما دامت الأم تعرف أنه لا يوجد كلاب فى حجم البقرة فكلما قل ظهور الكذب ككذب زادت درجة سوئه وذلك هو عكس النظرية القائمة عند الصغار تماما .

والآن ننتقل إلى النقطة الأخيرة التى قمنا بدراستها ونقصد بها المسئولية الموضوعية كوظيفة للنتائج المادية للكذب ، وفى استخدامنا للقصص التى وضعناها للتجارب السابقة وجدنا أن الطفل ثابت كثيرا أو قليلا فى اعتباره الكذب ككل أكثر جدية إذا كان مصحوبا بأعمال لها نتائج مادية يؤسف لها . وعلى ذلك فالنتيجة تفوق النية من ناحية التقدير كما كان الحال فيما يتعلق بالخرق (سوء التصرف) والسرقة، مثال ذلك : —

Quel كيل (٧ سنوات) « كان هناك ولد صغير ألقى بالمحبرة على المكتب ، فلما عاد أبوه ذكر له أنه لم يكن هو الذى فعل ذلك بل فعله القط . فهل هذا كذب ؟ نعم — سىء أو غير سىء ؟ سىء — لماذا ؟ لأنه عمل بقعة كبيرة .

دب Dub اشترى ولدان بعض البيض لأمهما ولكنهما لعبا فى طريق عودتهما إلى المنزل وكسرا البيض أما الأول فكسر اثنتى عشرة بيضة وأما الآخر فكسر بيضة واحدة فلما عادا إلى البيت أخبرا أمهما أن كلبا كبيرا هجم عليهما وكسر البيض فهل قالا كذبا ؟ نعم — وهل كلا الكذبتين سواء ؟ لا كان أحدهما أسوأ من الآخر — أيهما ؟ الأول لأنه كسر أكثر — ولكنى لم أقصد الولد الأول بل الكذبة الأولى فماذا كانت الكذبة الأولى ؟ لقد قال إنه الكلب — والثانية .قال أيضا إنه الكلب — إذن هل كلا الكذبتين سواء فى السوء ؟ لا . الأولى أسوأ لأن الولد كسر معظم البيض .

وبعبارة أخرى حين يكون العمل المادى مرتبطا ارتباطا وثيقا بالكذب فإن الطفل يجد صعوبة كبيرة فى فصل الكذب باعتباره عملية سيكلوجية عن النتائج الفعلية للفعل الخارجى المصاحب . والأهمية الوحيدة لهذه الأمثلة هى أنها وضحت عجز الطفل فى القيام بعملية الفصل هذه . ولعله من الصعب جدا أن نسير فى تحليلنا لتقويم الأطفال أكثر من ذلك عن طريق قصص من هـــذا النوع لأن العمليات التى تواجهنا هنا

ليست اثنتين بل هى ثلاث : الكذب ، والعمل المصاحب ، ونتائج العمل ، ولهذا تركنا هذا النوع من الأسئلة .

وبدلا من ذلك حاولنا أن نحل المشكلة بطريقة منظمة وذلك عن طريق عرض أزواج من القصص على الأطفال إحداهما تحتوى على ناحية خداع والقصد منها واضح وليس فيها نتائج مادية قيمة — أما الأخرى ففيها خطـــأ بسيط ولكنه يؤدى إلى نتائج ضارة وهذه القصص هى ٤ أ ، ٤ ب التى ذكرناها فى أول هذه الفقرة ١° قصد ولد أن يدل رجلا إلى الطريق الخطأ ولكن الرجل لم يضل الطريق . ٢° أشار ولد على رجل إلى طريق خطأ ، وقد فعل ذلك عن غير قصد ولكن الرجل ضل طريقه . وكانت نتيجة هذا الحوار أنه هنا كما فى حالة الخرق (سوء التصرف) والسرقة فكر بعض الأطفال فى النتائج المادية ، وقوموا الكذب من هذه الناحية وحدها ، وفكر الآخرون فى النية وحدها ، ومتوسط السن للمجموعة الأولى ٧ وللثانية ٩ وعلى ذلك فإن لدينا موقفين واضحين يبدو أن أحدهما أكثر انتشارا من الآخر ولكن الاثنين لها نصادفها فى أى سن بين ٦ ، ١٢ وهاك أمثلة للمسئولية الموضوعية .

تيه Thé (٦ سنوات) أيهما أسوأ . ذلك الذى لايعرف أين شارع دى كوراج de Courage — ولماذا كان كذلك ؟ لأن الرجل ضل الطريق — وهل يعرف الآخر أين الشارع . نعم — لماذا لم يقل ؟ للمزاح .

فال Val (٧ سنوات) أعاد القصتين صحيحتين تماما . « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى ضل الطريق (الذى جعل الرجل يضل الطريق) — وهل يعرف الطريق (هذا الولد) أو هو لايعرفه تماما ؟ لايعرفه تماما — أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى لايعرف الطريق فجعل الرجل يضل طريقه ؟ أو ذلك الذى يعرف الطريق ولكنه لم يذكره للرجل ولكن الرجل لم يضل طريقه ؟ حالة ذلك الذى ضل الطريق .

فير Fer (٨ سنوات) أيهما أسوأ — الأول لأنه جعل الرجل يضل الطريق ، أما فى حالة الثانى فإن الرجل لم يضل طريقه .

كار Car (٨ سنوات) الأسوأ هو ذلك الذى جعل الرجل يضل طريقه والأقل سوءا هو ذلك الذى لم يجعل الرجل يضل طريقه — لو ترك لك عقابهما فأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى لايعرف أين الطريق ، فلقد ارتكب خطأ — ولكن خدع الولد

الآخر الرجل ؟ نعم ولكن الرجل لم يضل الطريق — ولكن لو فرض أن الرجل ضل الطريق ؟ كلاهما فى السوء سواء حينئذ .

وهناك أمثلة للموقف الآخر وسنبدأ بحالة متوسطة .

تشاب Chap ($7\frac{1}{2}$ سنوات) هل أحد الولدين أسوأ من الآخر . لا كلاهما سواء — وهل غضب الرجلان ؟ نعم أحدهما أكثر من الآخر . ذلك الذى لم يجد طريقه — ولو فرض أن الرجلين قابلا الولدين فماذا يحدث ؟ سوف يعنف أحد الرجلين الولد (أكثر من الآخر) — أى الرجلين ؟ ذلك الذى ضل الطريق — وهل الحق فى جانبه ؟ لا إنه ليس مصيبا لأن الولد لا يعرف الطريق .

دير Dur (٧ سنوات) هل هما سواء أو أحدهما أسوأ من الآخر ؟ أحدهما أسوأ من الآخر - أيهما ؟ ذلك الذى قام بعمله للمزاح - هل ضل الرجل الطريق أم لا ؟ لم يضل الطريق — والآخر فى حالة خطأ الولد ؟ لقد ضل الطريق — أى الولدين تعاقب أشد ؟ ذلك الذى فعل ما فعل للمزاح .

كلاى Clai (٧) « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى يعرف أين الشـــارع (وعلى ذلك يكون قد غش) وبعد ذلك لم يضل الرجل » .

كيم Quem ($8\frac{1}{2}$) « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى يعرف ولكنه لم يقل أين الشارع — وهل ضل الرجل الطريق ؟ لا لم يضل الرجل الطريق لأنه سأل رجلا آخر — وماذا فعل الرجل فى القصة الأخرى ؟ لقد ضل الطريق .

لورد Lourd (٣ شهر ٨ سنة) الأسوأ « هى كذبة الولد الذى كان يعرف أن الشارع ليس هناك ، أما الآخر فقد تحدث دون معرفة ما يقول — هل يجب عقابهما ؟ الولد الذى قال خطأ هو الولد الذى كان ينبغى أن يقول الحقيقة حين يعرفها . »

كى Kei (١٠ سنوات) الأسوأ هو « الذى فعل ما فعل عن قصد أما الولد الآخر فقد خدع شخصا ما ولكنه لم يكن يعرف »

وهذه الإجابات تؤكد ما وصلنا إليه فيما يتعلق بالخرق (سوء التصرف) والسرقه فالصغار من الأطفال يميلون إلى إهمال القصد، وأن يقصروا تفكيرهم على النتائج العملية للحادث ، أما الكبار فعلى العكس من ذلك يصرفون جل اهتمامهم نحو الباعث .

ومن أهم الإجابات فى هذه الناحية تلك التى أجاب بها تشاب Chap (٧½) والذى يعرف أن الكبار أيضـــا يميلون إلى الاهتمام بنتائج الحادث وحدها ، ولكنه يرى رغم ذلك أن الكبار مخطئون ، وأن القصد يجب أن يعمل له حساب أكثر من العمل المادى .

وكل هذه المعلومات يبدو أنها متجهة نحو نقطة واحدة . أما المشكلة التى يجب أن نناقشها الآن فهى كيف يمكن أن يخرج الطفل من نطاق هذا المذهب الواقعى الخلقى ويصل إلى مستوى الحكم على السلوك على أساس القصد — ولعل الذى سوف يهدينا إلى الطريق الصحيح لدراسة هذه المنطقة هو التحليل العميق للنتائج السابقة ، مضافا إليها مجموعة من الأسئلة عن أسباب عدم الكذب التى يدلى بها .

٤ — الكذب ونوعا الاحترام :

لماذا نجد الكذب فى أثناء هذه السنين الأولى قد أدى إلى ظهور مثل هذا المذهب المتناقض ظاهريا فى ميدان الخلق ، مذهب يشهد بهذه الفكرة الضعيفة التى تشمل الجاذبية الحقيقية للغش ؟ وكيف يبدأ الطفل من المسئولية الموضوعية فيصل يوما ما إلى تقويم الكذب تقويما سيكلوجيا .

إن هذين السؤالين يرتبطان ببعضهما ارتباطا وثيقا .

هذا الموضوع يمكن تفسيره بكل بساطة لو أننا قارنا معلوماتنا الحاضرة بالنتائج المؤكدة تأكيدا بعيـــدا والتى حصلنا عليها عن طريق ملاحظة نمو قواعد اللعب ، ذلك أنه فى هذه النقطة الأخيرة نستطيع أن نقرر وجود عمليتين متميزتين فى تطور الحكم الخلقى عند الأطفال ، فمن جهة هنـاك قسر الراشدين والكبار من الأطفـال وهذا القسر أبعد مايكون عن أن يضع حدا لنهاية التفكير أو السلوك المركزى الذات . ولكن يسهل عليه أن يمتزج به فيؤدى إلى فكرة خارجية خالصة وواقعية عن القواعد دون أن يكون له أثر فعـال على تطبيق هذه القواعد . ومن جهة أخرى فإن هناك تعاونا يبدو لنا وكأنه يزيح كلا من التطبيق المركزى الذات والموقف الصوفى للقسر ، ويؤدى بهما إلى تطبيق ناجح للقواعد وإلى فهم أوسع وأكثر داخلية لما يعنيانه ، وعلى ذلك فإن الآراء التالية نعرضها فيما يتعلق بالأكاذيب ، فمن جهة نجد أن المذهب الواقعى الخلقى هو نتيجة التقـاء مركزية الذات مع القسر فالطفل نظرا لأنه فى حالة

مركزية الذات لاشعوريا نجده يميل تلقائيا إلى تغيير الحقيقة تبعاً لأهوائه، وإلى إهمال قيمة الحقيقة. فالقاعدة التى تقول إن الإنسان يجب ألا يكذب والتى تفرضها سلطة الكبار يبدو إذن أنها مقدسة تماما فى نظره ، وتتطلب تفسيرا « موضوعيـــا » لمجرد أنها لا ترتبط فى الحقيقية بأى أحساس داخلى من ناحيته ، ومن هنا كان المذهب الواقعى الخلقى والمسئولية الموضوعية دليلا على وجود فرصة للتطبيق العملى الناقص للقواعد — ومن ناحية أخرى فإنه بمجرد أن تضطر عادات التعاون الطفل إلى عدم الكذب فإن القواعد تصبح مفهومة ، ويصبح لها قيمة داخلية ، ولا تعـود تسمح بوجود أى أحكام سوى تلك التى تقوم على المسئولية الذاتية .

وسوف نناقش هاتين النقطتين بالتتـابع . ففى الحالة الأولى سوف نشير بكل بساطة إلى نتائج بحوثنا السابقـــة بينما فى الحالة الثانية سوف نحلل بعض البحوث الجديدة التى تدخل فى تعليلات الأطفال للكذب والصدق .

وبفضل التجارب العظيمة التى قام بها شتيرن Stern وأتباعه أصبح كل منا يعرف أن الطفل حتى سن ٧-٨ يجد صعوبة منظمة فى التمسك بأهداب الصدق . فهو دون أن يكذب من أجل الكذب أى دون أن يحاول أن يخدع أى أنسان ودون أن يكون مدركا تماما لما يعمل فإننا نجده يعرف الحقيقة تبعا لأهوائه وخيالاته فالرأى عند هذا الطفل قيمته قليلة وهو أشبه بعبارة منه برغبة . أما الحكايات والأدلة والشروح التى يقدمها الطفل فإنه يجب اعتبارها توضيحا لوجداناته أكثر منها دليـلا على اعتقـاده فى صحتها أو كذبها . وقد قال « شتيرن » إن هناك أشياء كهذه واضحة أو أكاذيب منتحلة ، ومنذ ذلك الحين فإن أكاذيب الأطفال قد تمت دراستها من كل النواحى وقد وجدت فكرة تلقائيـــة الأكاذيب المنتحلة عند الأطفال قبل سن ٧ — ٨ تأييدا فى كل مكان .

ولعل الذى لم يفهم تماما هو أن هذه الظاهرة من ظواهر علم نفس الأطفال ذات نظام عقلى وخلقى ، وأنها مرتبطة بقوانين تفكير الطفل عموما ، وبظاهرة مركزية الذات العقلية بنوع خاص ، ذلك أن الحاجة إلى قول الصدق وحتى للبحث عنه يمكن فقط أن يراها الفرد ما دام يفكر ويعمل كواحد فى مجتمع يقوم على الاحترام المتبادل ، وعلى الأخذ والعطاء ، أى على التعاون . ولا يمكن أن ترى فى مجتمع تنعدم فيه هذه الصفات لأن علاقة الإكراه بين السيد والمسود هى التى تدفع الأخير عادة إلى المراوغة. ولنا بعد ذلك أن نتساءل :

إلى أين تتجه الحالة العقلية التلقائية للطفل ؟ الواقع أنه حتى قبل ظهور اللغة فى المستوى الحركى — الذى ذكرناه حين كنا نتناول قواعد اللعب — قد وجدنا أنه ولو أن نشاط الطفل لا زال مشروطا بتوافق متصل تماما بالأشياء التى تحيط به فإنه يميل دائما لأن يستغل هذه الأشياء من أجل تدريب بعض الملكات العضوية ، أو من أجل إرضاء بعض الميول السيكلوجية . وبهذه الطريقة تمثل الأشياء والظواهر الخارجية فى شكل عمليات حركية منظمة كثيرا أو قليلا . وهذا التمثل المستمر للأشياء وتحويلها إلى نشاط خاص للطفل هو نقطة البداية للعب . وليس هذا فحسب ولكن حين تنقى الحركة بإضافة اللغة والخيال فإن عملية التمثيل تزداد قوة ، وكلما شعر العقل أنه ليس فى حاجة فعلية إلى التوفيق بين نفسه وبين الحقيقة فإن ميله الطبيعى سوف يكون نحو تعريف الأشياء المحيطة به تبعا لرغباته وأهوائه . وبالاختصار فإنه يستخدمها لإرضائه هو . وهذه هى مركزية الذات الفعلية التى تميز الأشكال الأولية لتفكير الطفل .

وإلى هذه الظروف يجب أن ننسب الظاهرة الملفتة للنظر فى المعتقدات الأولى للطفل فى كونه ذاتيــا لا محكوما (فى كونه — كما قال بيرجانيت Pierre Janet مجرد مثبت لا « مفكر ») . فكل فكرة تدخل عقل طفل الثانية إلى الثالثة تدخله من أول الأمر فى شكل عقيدة لا فى شكل نظرية تحقق . ومن هنا كانت خيالات الطفل المنظمة نوعا من اللعب الذى يقوم به الطفل مع نفسه ومع غيره ، والتى لا يمكن الإنسان أن يطلق عليه اسم كذب منتحل ، ذلك الذى هو نوع من الخيال يستخدمه من أجل الآخرين ، وهو يستخدم لسحب الطفل بعيدا عن أى ارتباط ضيق بالظروف التى يرى أنه من الطبيعى جدا أن يتخلص منها فيخترع قصة . فكما أن الطفل من الناحية العقلية يتملص من السؤال الصعب بواسطة خرافة مرتجلة يعطيها صفة العقيدة المؤقتة فكذلك من الناحية الخلقية نجد أن الموقف المحير يؤدى إلى قيام كذب منتحل — وهذا لا يتضمن شيئا سوى تطبيق القوانين العــامة للتفكير البدائى للأطفال الذى يتجه دائما نحو إرضائه هو نفسه أكثر من اتجاهه نحو الحقيقة الموضوعية — أما الحقيقة فإنها تبدأ تصبح لها قيمة فى نظر الطفل بمجرد أن يتصل عقله بالآخرين . ويترتب على ذلك أن تصبح لها صفة الإلزام الخلقى الذى يطالب به — ولكن ما دام الطفل لا يزال مركزى الذات فالصــدق الذى وصفناه لا يهمه ، ولا يجد بأسا من تغيير الحقائق تبعا لرغباته .

وهكذا نجد الطفل غالبا ما يقول الكذب — أو يظهر الكذب فى أحاديثه من وجهة نظرنا — وذلك نتيجة تركيب تفكيره التلقائى . وإذا كنا قد وصلنا إلى هذا الموقف الآن . فما هى نتيجة القوانين التى يضعها الراشدون عن الصدق : بالنسبة للأكاذيب الأولى الواضحة الكذب أو بالنسبة لتلك المرتبطة ببعض الذنوب أو غيرها ، والتى قيلت إذن لغرض تجنب العقاب أو التوبيخ ؟ إن الآباء يشيرون إلى أن الطفل قد ارتكب خطأ بينا وبذلك ينمون عنده احترام الصدق . ونحن نتفق مع « بوفيه » فى أن الأوامر من هذا النوع التى تفرض على الأطفال بواسطة أشخاص يشعر نحوهم بالاحترام ، والتى تفرض بنوع خاص فى مناسبات ذات مؤثرات قوية — مثل هذه الأوامر تكفى لأن تثير فى عقل الطفل التزامات للضمير ، مثال ذلك الشعور بواجبات معينة محدودة من مثل العدول عن قول الكذب مرة أخرى . وأكثر من ذلك فإن القاعدة — كما رأينا فى لعبة الكريات — قد يحس بها الطفل على أنها مقدسة وإجبارية دون أن يطبقها تطبيقا فعليا — وقد يقول قائل إنه فى بعض الحالات نجد أنه كلما كان تطبيق القاعدة ناقصا كان الشعور بالإجبار قويا ، وذلك نتيجة الصراع المستمر (وبالتالى الشعور بالخطيئة) الذى لابد أن تؤدى إليه هذه المخالفات للقاعدة — وأيا كانت الأوضاع فإنا نستطيع أن نقول إنه حتى سن ٧ - ٨ فإن الطفل يميل إلى أن يغير الحقيقة وذلك يبدو له مسألة طبيعية لاضرر فيها إطلاقا ، ولكنه فى الوقت نفسه يعتبر من الواجب نحو الراشدين ألا يكذب ويعرف أن الكذب عمل « سيء » . فالمذهب الواقعى الخلقى والمسئولية الموضوعية هى نتيجة لامناص منها من هذا الموقف المتناقض فى الظاهر .

حقيقة إن هناك مجموعتين من الأسباب قد تآمرتا للوصول إلى هذه النتيجة : المجموعة الأولى ذات نظام عام وسوف ندرسها عند دراسة نتائج هذا الفصل ، فالطفل واقعى فى كل نواحى التفكير ، لذلك كان من الطبيعى أنه فى الناحية الخلقية يعنى بالعنصر الخارجى المحسوس أكثر من عنايته بالباعث الخفى . أما المجموعة الثانية فخاصة بالموقف الذى تناولنا وصفه ، فمن الواضح أن الرغبة فى الصدق إن لم تتصل بشيء أساسى فى طبيعة الطفل فإن أمر الراشد رغم الهالة التى تحيط به — سوف يبقى دائما شيئا خارجيا « مفروضا » كما هو ، وهو مفروض تختلف طبيعته فى النظام ، — فروح مثل هذا الأمر لايمكن فهمها إلا عن طريق التجربة لأن المرء لابد أن يشعر برغبة حقيقية لتبادل الأفكار مع الآخرين حتى يكتشف كل محتويات الكذب .

وهذا التبادل فى التفكير مستحيل قيامه من أول الأمر بين الراشدين والأطفال لأن عدم المساواة كبير جدا ، ولذلك نجد الطفل يحاول أن يقلد الراشد ، وفى الوقت نفسه يحمى نفسه منه أكثر من أن يبادله التفكير ، لذلك كان الموقف الذى أتينا على وصفه هو نتيجة فى الغالب للاحترام من جانب واحد ، فروح الأمر قد فشلت فى أن تمثل ولم يبق سوى الحروف وحدها ، ومن هنا جاءت الظاهرة التى لاحظناها فالولد يظن أن الكذب هو « ما ليس صدقا » بصرف النظر عن بواعث الشخص ، بل قد يذهب إلى أبعد من ذلك فيقارن بين الأكاذيب والألفاظ المعيبة « والكلمات السيئة » — أما بالنسبة للحكم على المسئولية فإنه يرى أنه كلما بعد الكذب عن الحقيقة كانت الجريمة أشد ، فالمسئولية الموضوعية إذن هى النتيجة الحتمية للاحترام من جانب واحد فى مراحله الأولى .

والآن ننتقل إلى المشكلة الثانية التى وضعناها لأنفسنا فنتساءل كيف يلم الطفل بفهم حقيقى للكذب فيصبح قادرا على الحكم على المسئولية الشخصية . إن النتيجة الطبيعية لما قلناه هى أن الانتقال من الاحترام من جانب واحد إلى الاحترام المتبادل هو الذى يحرر الطفل من مذهبه الواقعى الخلقى . ولكن قبل أن نسير فى المناقشة إلى أبعد من ذلك دعنا نتوقف قليلا فندرس بعض الحقائق الهامة المتصلة بهذا الموضوع .

ذلك أنه إذا كان ما قلناه صدقا فإنا نواجه سؤالين يفرضان أنفسهما علينا . أولهما هو ما هى آراء الطفل عن الفائدة الخلقية للانصراف عن الكذب ؟ وثانيهما من أى لحظة وفى أى الظروف يعتبر الطفل الكذب على أقرانه خطأ خلقيا ؟ وسوف نرى أن الإجابات التى نحصل عليها من هذين النوعين من الأسئلة ستبين أنه فى الاحترام المتبادل والتعاون يمكن أن نجد العامل الحقيقى الذى ينتج عنه الفهم التدريجى لقانون الصدق .

والآن ننتقل أولا إلى بحث لماذا كان ينبغى على الناس ألا يكذبوا . والسبب المقبول قبولا عاما والذى يجىء أولا من حيث الترتيب هو أنه يجب ألا تكذب تجنبا للوقوع تحت طائلة العقاب ، وهاك بعض الأمثلة .

زامب Zamb (٦) لماذا لا تكذب ؟ لأن الله يعاقبنا — وإذا لم يعاقب الله ؟ إذن نستطيع أن نكذب .

روك Roc (٧) ماذا يحدث حين تكذب ؟ أعاقب — وإن لم تعاقب فهل يكون من السوء أن تكذب ؟ لا — سوف أقص عليك حكايتين : كان هناك طفلان كسر كل منهما إناء ، أما الأول فقال إنه ليس هو فصدقته أمه ولم تعاقبه . وأما الثانى فقال أيضا إنه ليس هو ولكن أمه لم تصدقه وعاقبته ، فهل كلا الكذبتين فى السوء سواء ؟. لا — أيهما أسوأ . ذلك الذى عوقب .

بيرد Burd (٧) ذكر لنا فيما يتعلق بقصة الكلاب والمعلم التى ذكرناها فى الفقرة السابقة أن الكذبة التى عرفت الأم أنها غير حقيقية هى الأسوأ ثم أضاف من تلقاء نفسه الاستيضاح المدهش التالى « من تعرفه هو الأسوأ — لماذا ؟ لأنها حين تعرف تستطيع أن تعنفه فى الحال ، أما حين لا تعرف فلا تستطيع ذلك ، فالطفل لا يعرف لماذا وقعت عليه اللائمة ولا يستطيع أن يذكر شيئا آخر — ولكن متى يكون الطفل أسوأ ؟ حين يعنف فى الحال أو حين لا يعنف ؟ حين يعنف فى الحال .

ديلى Dele (٩) لماذا كان سيئا ؟ لأنك عوقبت — ولو كان الكذب لم يعقبه عقاب فهل يكون سوءا ؟ لا .

هذا وقد قامت الآنسة لافندل بالملاحظات التالية أخيراً فى بيت الأطفال وهى ملاحظات تستحق التسجيل . فهناك طفل صغير فى السادسة كذب فسألته الآنسة إن كان ذلك صحيحا فكان جوابه « لايهم ما دامت أمى لاتعرف » .

ونلاحظ كيف أن وصف بيرد يدل على ملاحظة دقيقة للموقف . ولكن أى أخلاق غريبة هذه التى وصلت إليها التربية العادية — فالطفل أشد سوءا لأنه عنف ، فهؤلاء الأطفال باختصار يرون الكذب سوءا لأنه يعاقب عليه فإن لم يعاقب عليه فلا جريمة تتصل به فهذه هى المسئولية الموضوعية فى أنقى أشكالها . وأكثر من ذلك فإن هذه الحقائق ينبغى ألا تفسر على أنها غير أخلاقية نسبيا فالطفل لا يعنى أنه يكفى الهرب من الرقيب حتى تكون أمينا وكل الذى يظنه هؤلاء الأشخاص هو مجرد أن العقاب هو مركز الجاذبية بالنسبة للكذب فالكذب ممنوع ولو أن المرء قد لا يعرف سبب ذلك تماما والدليل على ذلك هو أن الإنسان يعاقب من أجله ولو أنه لا يعاقب ما كان سيئاً ، فهذة الإجابات معناها إذن أن الكذب خطأ مادام الله أو الراشدون يحرمونه . وهذه هى الغيرية فى شكلها البسيط وهى تؤيد تفسيرنا للواقعية فى بدايتها .

وهاك بعض الإجابات المتقدمة قليلا حيث الكذب خطأ فى ذاته وسيبقى كذلك حتى إذا لم يعاقب عليه.

دير Dur (٧) هل يسمح لنا أن نكذب ؟ لا إنه عمل سيء — لماذا ؟ لأنا نعاقب عليه — لو استطعنا أن نقوله دون أن ننال عقابا فهل هو سيء أم غير سيء ؟ سيء — لو فرضنا أنا كنا فى قطر لا يعيش فيه سوى أطفال وليس فيه من يعرف أنا نكذب فهل لازال قول الكذب سوءا أم لا ؟ سيكون سوءا.

جر Gir (٩) لماذا كان سيئا ؟ لانا نعاقب عليه — لو كنت لا تعلم أنك تكذب فهل يعتبر عمل سوء أيضا ؟ سيكون سوءا ولكن بشكل أقل) لدينا هنا بقية ذات أهمية من النوع الأخير للإجابة) — لماذا كان سوءا ؟ لأنه كذب على أية حال.

أوف Auf (٩) لو أن الأكاذيب لا عقاب عليها فهل تظل خطأ ؟ تظل خطأ عند الولد الذى قالها.

آرل Arl (١٠) لو أن الأكاذيب لا عقاب عليها فهل تكون سيئة أو غير سيئة؟ طبعا ستكون سيئة.

فعند مستوى معين إذن تصبح القواعد إجبارية ومستقلة عن العقاب أى أنها مستقلة عن القوة الضابطة التى تنبعث منها وهذه هى الظاهرة التى لفت إليها بوفيه الأنظار. فالأوامر التى ترتبط أول الأمر ربطا محكما بالشخص الذى فرضها تصفى عن طريق عقل الطفل فتصبح عامة فهى عملية من النوع الذى وصفه جانيت مرتبطا بالمستوى « المعقول » فقوانين السلوك تشبه قوانين التفكير تنتهى بأن تضع نفسها فوق القرينة العملية التى حدثت معها وبذلك تصبح عامة ومطلقة.

ولكن حتى ولو أن القواعد تصبح عامة بهذه الطريقة فإنها أيضا تصبح غيرية. حقيقة إن الطفل يأخذ الأمر الخاص الذى صدر إليه ويرفعه إلى مستوى القانون العام وعملية التوسع العقلى هذه قد تعزى إلى التعاون ولكن القاعدة قد تظل ثابتة رغم ذلك فى شكل أمر خارجى عن شعور الطفل وسنرى الآن كيف أن حالة الأشياء هذه سوف تترك الخطة معنية نظرا لنمو فهم الطفل نفسه.

والواقع فإن الكبار من الأطفال فيما بين ١٠ و ١٢ على العموم يتوسلون ضد الكذب بأسباب كهذه وهى أن الصدق ضرورى للاتفاق المتبادل من الجانبين.

حقيقة إن بين البواعث المؤكدة سوف نجد مجموعة كاملة من العبارات التى أثارها حديث الراشد« يجب ألا نكذب لأنه لافائدة منه »

(آرل ١٠) يجب أن نقول الصدق . . . . فضميرنا يحدثنا . و (هوف ١١) . ولكن بجانب هذه القواعد الحيدة وإن كانت فى الغالب عديمة المعنى نستطيع أن نلاحظ رد فعل يبدو إن لم يكن تلقائيا فهو على أية حال قد قام على أساس من الخبرة .فرد الفعل فى السؤال يتضمن أن الصدق ضرورى لأن خداع الآخرين يقضى على الثقة المتبادلة وإن المرء لتدهشه الحقيقة المرتبطة بهذا الموضوع وهى أنه بينما يعد صغار الأطفال الكذب فى منتهى السوء كلما صعب تصديقه فإن الكبار منهم على العكس من ذلك يذمون الكذب كلما كان ناجحا .

وهاك بعض الأمثلة الجديدة لاتجاهات الصغار من الأطفال فى هذه النقطة التى تصادف أن لاحظناها أكثر من مرة أثناء الفقرة السابقة .

بج Bug (٦) الكذب الخاص بالكلب أسوأ من الكذب الخاص بالدرجات الحسنة « لأن أمة قد تصدق » الأخير .

روك Roc (٧) الكذب « ليس ظريفا » — ولماذا ؟ لأننا أحيانا نصدقه وأحيانا لا نصدقه — أيهما أسوأ ذلك الذى تصدقه أو ذلك الذى لا تصدقه ؟ ذلك الذى لانصدقه — حدث أن طفلين قالا إن قدميهما تؤلمانها فلا يستطيعا أن يوصلا رسالة . أما أحدهما فصدق وأما الآخر فلم يصدق فأيهما أسوأ ؟ ذلك الذى لم تصدقه — لماذا ؟ لأنك قد تخطىء فتنظر إليه نظرة فاحصة (لأنه فى حالة الطفل الذى صدق فإن الظواهر قد تدفعك إلى أن تفكر فى أن قدمه موجعة . فالكذب محتمل ولذلك كان أقل سوءا من الحالة التى تكون فيها الظواهر الكثيرة ضده .

ساف Sav (٧) متى يكون الكذب أسوأ :حين يصدقه الناس أوحين لا يصدقوه ؟ حين لا يمكنك أن تصدقه » .

أما الكبار من الأطفال فعلى العكس من ذلك يرون أن الكذب يزداد سوءاً بنوع خاص كلما حقق غايته ونجح فى خداع الآخرين ولذلك نجد أن هؤلاء الذين يتمسكون بصفات الكذب غير الاجتماعية لم يعودوا يقولون إنه يجب ألا نكذب «لأننا نعاقب» بل لأن فعل ذلك يضاد الاحترام المتبادل من الجانبين .

دن Din (٨ متقدم) لماذا لا نكذب ؟ لأنه لو كذب كل إنسان فلن نجد إنسانة يعرف الصدق .

أوف Auf (٩) لماذا كان من السوء أن تكذب ؟ لأن الأم تصدقه ، وهذا مقياس مضاد تماماً ، لذلك الذى كان يستخدمه الصغار من الأطفال .

لوك Lcc (١٠) لماذا كان من السوء أن تكذب ؟ لأنك لن تثق فى الناس بعد ذلك .

كى Kei (١٠) الكذب المتصل بمعلم المدرسة أسوأ من الكذب المتعلق بالكلب لأن ، هذا المتعلق بالمعلم لا تستطيع أن تعرف (أنه كذب) » .

والظاهر أن تطور الإجابات تبعاً للسن يبين تقدماً محدوداً فى اتجاه تبادل المعاملة . فالاحترام من جانب واحد وهو مصدر الأوامر المطلقة التى تؤخذ حرفيا يترك مكانه للاحترام المتبادل وهو منبع الفهم الأخلاقى . ونستطيع فعلا أن نميز ثلاث مراحل فى هذا التطور : فى المرحلة الأولى الكذب خطأ لأنه موضوع للعقاب فإذا أمكن التخلص من العقاب فإن الكذب يصبح مسموحا به . وبعد ذلك يصبح الكذب خطأ فى ذاته ويبقى كذلك حتى فى حالة إمكان التخلص من العقاب . وأخيراً فإن الكذب خطأ لأنه فى صراع مع الثقة المتبادلة والتعاطف . وهكذا يصبح الشعور بالكذب شيئاً داخلياً بالتدريج ونستطيع أن نضع لذلك نظرية تقول إنه يفعل ذلك تحت تأثير التعاون . أما إذا نسبنا التقدم إلى ذكاء الطفل وحده ذلك الذى يقوم باستمرار بتحسين فهمه لما أخذه أولا فى شكل إحساس حقيق خالص ــ لو نسبناه لذلك فإنا نكون ، قد غيرنا السؤال إذ كيف يتقدم الذكاء السيكلوجى بتقدم السن إن لم يكن بازدياد التعاون ؟ فالتعاون طبعاً يتضمن الذكاء ولكن هذه العلاقة الدائرية طبيعية تماما فالذكاء ينشط التعاون ومع ذلك فهو فى حاجة إلى هــــذه الوسيلة الاجتماعية لتكوينه هو ولو صحت نظريتنا فإنه ينبغى أن نجد ـ وهذا هو السؤال الذى يجب أن نبحثه ـ أن الأكاذيب بين الأطفال التى تعتبر أول الأمر قانونية تنتهى بأن تعتبر محرمة من بين العلاقات التى تقوم بينهم وهذا فى الحقيقة هو الذى سيتبين لنا .

وسنبدأ ببعض إجابات صغار الأطفال ممن يرون أن الأكاذيب بين الأطفال مسموح بها .

فل Fel (٦) « هل قول الكذب للكبار والأطفال سواء ؟ لا ـــ أيهما أسوأ ؟

للكبار ـ لماذا ؟ لأنهم يعرفون الحقيقة ـ (لاحظ عودة ظهور المقياس الحقيقي بشكل تلقائي : كلما كان الكذب بينا كان سيئا) . وماذا عن الأطفال ؟ إنه مسموح لأنهم أصغر .

بلى Bli (٦) الكذب على الكبار ليس كالكذب على الأطفال ـ أيهما أسوأ ؟ على الكبار .

إيرى Iri (٧) وهل يجوز أن تكذب على الصغار أم لا ؟ نعم سيدى ـ هل هذا سيء أم لا ؟ هو سيء قليلا ؟ — وهل هو أسوأ على الكبار أم على الصغار أم هما سواء ؟ إن الكذب على الأطفال لا يصل إلى نفس درجة السوء ـ لماذا ؟ لأنهم ليسوا كبارا .

دروس Drus (٧) إنه أسوأ فى حالة الكذب على الكبار فهم أكبر من الأطفال . أما الصغار من الأطفال فقد يتبادلون ألفاظ السوء (تعريف الكذب) » .

كارن Cain (٨) لك أن تكذب على الأطفال لا على الكبار « لأن الرجل أفضل من الولد » .

إيم Em (٨,٥) « الطفل لا يستطيع أن يميز الصدق . أما الكبير فيستطيع ، ولهذا كان الكذب عليه أسوأ » فالمقياس الواقعي يظهر تلقائيا فى هذا الطفل الذى لم يسبق أن استجوبناه قبلا .

بى Pi (٩,٣) إنه أسوأ بالنسبة للكبار لأنهم أكبر سنا »

إير Er (٩,٨) المسألة ليست مهمة بالنسبة للطفل فتستطيع أن تكذب عليه ولكن يجب ألا تفعل ذلك بالنسبة للكبار » .

وعلى العكس من ذلك نجد أن الكبار من الأطفال ولو أنهم يتمسكون بأنه من الخطأ أن نخدع الراشدين إلا أنهم يرون أن خداع الأصدقاء فى نفس الدرجة من السوء فأنت تستطيع أن تقول شيئاً لمجرد المزاح ولكن الكذب الجاد بين الأطفال يستحق نفس الدرجة من اللوم التى يستحقها الكذب على الراشدين .

وهاك بعض الأمثلة :

بوه Boh (٧,١٠) « هل يستطيع الإنسان أن يكذب على الأطفال أم إن ذلك فى نفس درجة السوء التى عليها الكذب على الكبار ؟ إنهما سواء » .

دى Di (٨,٦) « إنهما فى درجة السوء سواء لأن الطفل لا يستطيع أن يعرف

إن كنت كاذبا أم لا وأنه يكون مسرورا ، وقد كانت المناقشة على العكس تماما من مناقشة إيم .

أود Aud (٩,٦) « إنه من السوء أن تكذب على الطفل لأن الطفل أصغر » .

دين Den (١١ سنة) « إنه من السوء أن تكذب على الطفل لانه قد يصدق » .

كوت Cott (١٢,٨) « تعاقب أشـــد إن كذبت على الكبير ولكنهما فى السوء سواء » .

كال Cal (١٢ سنة) « أحيانا تضطر إلى أن تكذب على الكبار ولكن الكذب على الصديق عمل غير لائق » .

هذه الإجابات[1] تبين كيف أن نمو التماسك بين الاطفال يساعد على فهم الطبيعة الحقيقية للكذب .قارن مثلا إجابات Em بإجابات دى Di فالكذب عند إيم — الذى تسود عنده فكرة السلطة — خطأ كلما كان بينا أما عند دى الذى تعلم معنى الصداقة فنجد أن الكذب خطأ كلما كان خادعا .

وفى الختام نستطيع أن نحل المشكلتين اللتين وضعناهما لانفسنا على النحو الآتى : إذا كان الصغار من الأطفال يمثلون كل مظاهر المذهب الواقعى الاخلاقى المنظم فى الغالب وقد يؤدى هذا فى بعض الحالات إلى سيادة المسئولية الموضوعية على المسئولية الشخصية فسبب ذلك يرجع إلى العلاقات النوعية التى تقوم بين قسر الكبار ومركزية الذات عند الأطفال . فاحترام الطفل الذى يقوم من جانب واحد نحو الراشد يجبره على قبول أوامر الأخير حتى حين تكون هذه من نوع يستطيع أن يطبقه فى الحال. ومن هنا تبدو خارجية القواعد والصفة الحرفية للأحكام الاخلاقية . وعلى العكس من ذلك لو أن نمو الطفل هو من النوع الذى يجعل هـــذه الأوامر داخلية وتجعله يكون رأيه عن المسئولية الشخصية فإن ذلك يرجع إلى أن التعاون والاحترام المتبادل يمدانه بفهم حى متزايد للحقائق السيكلوجية والأخلاقية . وهكذا نجد أن الصدق بالتدريج لم يعد أن يكون واجباً تفرضه الغيرية بل يصبح شيئا يتصوره الشعور الذاتى الشخصى حسنا .

---

(١) انظر Statistique P. 353 - H

وبالاختصار فإن دراسة القواعد المفروضة على الأطفال بواسطة الراشدين تؤيد ما سبق أن عرفناه من دراسة القواعد التي يتسلمها الصغار عن الكبار . ومهما كان الارتباط وثيقا بين الاحترام المتبادل والاحترام الجانبي من ناحية الاستمرار العام للظاهرة العقلية فإن العمليتين تؤديان رغم ذلك إلى نتائج مختلفة في الكيفية .

٥ — خاتمة : الواقعية الخلقية

يجب أن نحاول الآن أن نجد المكان الذي تشغله نتائجنا في الحياة الأخلاقية للطفل ككل وذلك بإرجاع الأشياء إلى أصولها التي أفسدتها بالضرورة طريقة الحوار .

فهناك مستويان للنشاط لابد من تمييزهما في التفكير الأخلاقي : أولا التفكير الخلقي الفعلي وهو الخبرة الأخلاقية وهذه تتكون شيئا فشيئا أثناء العمل كلما اتصل الإنسان بالأشياء وبمناسبة الخلافات والمنازعات . فهذه هي التي تؤدي إلى تكوين أحكام معيارية ترشده في كل حالة من هذه الحالات الخاصة التي تصادفه في طريقه، كما ترشده في تقويم أعمال الناس إذا كان الأمر يعنيه مباشرة أو بطريق غير مباشر . وكذلك هناك تفكير أخلاقي نظري أو لفظي يرتبط بالنوع الأول بكل أنواع الروابط ولكنه منفصل عنه كانفصال التفكير النظري عن العمل الواقعي وهذا التفكير الأخلاقي النظري يظهر كلما حكم الطفل على أعمال الناس التي لا تعنيه مباشرة أو عندما يعبر بمبادىء عامة عن تصرفاته المستقلة عن أعماله الفعلية .

والتحليل الذي قمنا به عن أحكامه على المسئولية ينصب على الناحية النظرية فقط من تفكير الطفل الأخلاقي وليس بأي حال متصلا بتفكيره الواقعي الشخصي، وذلك بعكس بحثنا عن قواعد اللعب ذلك البحث الذي راعى ناحيتي الموضوع معا . ولكن إذا راعينا فقط المستوى اللفظي فإن النتائج التي وصلنا إليها تبدو منسجمة نسبيا ودون أن نشير إلى أي مستويات مما يمكن أن نسميها حقيقية يلي كل منها الآخر في ترتيب معين فإننا نستطيع أن نحدد عمليات لكل منها ميزتها التي تميزها عن الأخرى، وهذه العمليات قد تمتزج أو تتداخل قليلا أو كثيرا في حياة كل طفل ولكنها رغم ذلك تبين أقساما كبرى للنمو الأخلاقي. فنحن نرى مثلا أن الناحية الأخلاقية النظرية عند الطفل قد تخضع إما للأسس التي تقوم على أساس الاحترام المتبادل (الأخلاقية الغيرية أو المسئولية الموضوعية) أو لتلك الأسس التي تقوم على أساس الاحترام المتبادل (الأخلاقية الباطنية والمسئولية الذاتية) .

ولكن المشكلة التى تبدو لنا والى لمسناها حالا أثناء إشاراتنا لمناهج البحث فى افتتاحية هذا الفصل هى: ما هى صلة هذه النتائج بتفكير الطفل أى التأثير على أخلاقه؟ يحتمل أن يكون لهذه المشكلة حلان، فقد يكون التفكير اللفظى هو تحقيق شعورى تدريجى للتفكير المحسوس وفى هذه الحالة تكون الواقعية الأخلاقية التى صادفناها والتى درسناها مرتبطة بالواقعية الأخلاقية التى تعمل فعلا فى الدائرة العملية وهى واقعية لابد أن يتركها الطفل وراء ظهره بمجرد أن يبدأ حديثه عنها من الناحية النظرية ولكنها واقعية لابد أن تؤدى إلى قيام ردود أفعال تلقائية واضحة فى الأعمال المحسوسة وقد نستطيع القول بأن هذه الأخلاقية اللفظية التى لاحظناها واضحة لاصلة لها إطلاقا بالتفكير الفعلى للطفل وعلى ذلك فلا يمكن أن يظهر عند الأطفال أى واقعية خلقية فى قراراتهم أو أحكامهم الشخصية. فكلما صادفوا فى حياتهم أكاذيب شبيهة بالأكاذيب عن الكلب الذى بلغ حجمه حجم البقرة أو الولد الذى ادعى أنه حصل على درجات عالية حتى يحصل على جائزة فلا بد ألا يتمهلوا فى اعتبار الثانية أسوأ من الأولى وفى هذه الحالة يكون التفكير اللفظى وحده كافيا لايجاد حالة ببغائية لا علاقة لها بالأعمال الماضية أو الحاضرة.

والآن لنجلو ناحية غامضة فهذا الحل الثانى يساوى قولنا إن الحوار هو سبب الاضطراب كله. فالطفل فى حياته يقابل باستمرار مواقف مماثلة لتلك التى وصفناها فى حوارنا فهو يستمع إلى ما يقال عن سيئات أصدقائه وتتاح له فرصة الحكم عليها بالسماع. على أن الظاهرات الشبيهة بما وصفنا قد تحدث فعلا بشكل تلقائى. وبالمثل قد ترتبط النتائج الخاصة بظاهرة الإحيائية[1] أو الاصطناعية تلك النتائج التى حصلنا عليها من تقابل العبارات التى كثيرا ما نسمعها من أفواه الاطفال (انظر R. M). ولكن هذا معناه فقط تأجيل المشكلة إلى مستوى أبعد. ولا زلنا نوجه السؤال الآتى فيما يتعلق بالتفكير اللفظى التلقائى — هل تشمل أو لا تشمل الوصول إلى الشعور فى شكل من أشكال التفكير المؤثرة.

الواقع أننا نؤمن أنه حتى عند الطفل نجد أن التفكير الأخلاقى النظرى هو عبارة عن وعى متزايد تزايدا تدريجيا بالمسألة الخلقية الحقيقية. ولهذا فإنا نظن أن النتائج

---

(١) الإحيائية تقصد بها إسناد الحياة للجماد (المترجم).

التى سبق أن وصفناها ترتبط لحد كبير بالحقائق الأخلاقية الواقعية ، ولكن العلاقات بين التفكير والناحية العملية هى أبعد ما تكون عن أن تكون شيئا بسيطا كما يعتقد عادة . ولهذا كان من الضرورى أن نوحه بعض العناية إلى هذه النقطة لكى نفهم المجال الحقيقى الذى ينبغى أن نناقش فيه نتائجنا أولا . إن كلاباريد قد وضح ذلك جليا حين قال إن الوعى بالأمور يقلب ترتيب ظهورها ، فما كان أولا من ناحية العمل يصبح آخرا من حيث الوعى به. وإذا كانت الواقعية الأخلاقية تبدو فى شكل ظاهرة حقيقية أولية فى المستوى اللفظى فليس من الثابت أنها كذلك فى المستوى العملى نفسه . ففكرة الخير التى تبدو عادة فى وقت متأخر عن فكرة الواجب الخالص وخصوصا فى حالة الطفل كونت الذى كان فى منتهى الوعى بما هو شرط أولى للحياة الأخلاقية ألا وهو الحاجة إلى الخير المتبادل . أما الواقعية الناتجة على العكس من ذلك من الضغط الذى يسلطه الكبار على الصغار فربما كانت ذات تكوين ثانوى بالقياس إلى مجرد النزوع إلى الخير مع أنها فى الوقت ذاته تكون الفكرة الأولى التى يعنى بها الفكر الخلق عند محاولاته القيام بالتفكير الأخلاقى وصياغة أحكامه .

وثانيا فإن الإدراك (الوعى) ليس مجرد إلقاء الضوء على تصورات تم تكوينها من قبل بل إنه تكوين جديد ومن ثم فهو تكوين مبتكر ومنبسط فوق التركيبات التى كونتها الناحية العملية ولهذا فإنها تظهر على المسرح فى وقت متأخر عن النواحى العملية الخالصة. ومن هنا جاءت فترة التخلف التى قال بها شتيرن والتى وجدناها فى كل ناحية من نواحى تفكير الأطفال[1] فلو أن هذه الواقعية الأخلاقية التى لاحظناها بين ٦ ، ٨ فى المتوسط (لا نستطيع أن نكتشفها قبل ٦ لأن صغار الأطفال لا يستطيعون فهم القصص المستعملة بدرجة كافية) ولو أن هذه الواقعية الأخلاقية ترتبط بشىء حاضر فى النشاط الأخلاقى نفسه فإن هذه السنوات ليست هى السنوات التى يجب أن نبحث فيها عن هذا الشىء بل يجب أن نرجع إلى فترة سابقة ، ذلك أن المسئولية الموضوعية قد يكون تم التخلص منها منذ زمن بعيد فى المستوى العملى ولكنها لا زالت باقية فى مستوى التفكير النظرى. وأكثر من ذلك

---

(١) أنظر Bull. Soc . Francaise et Philos , 1928 P. P. 97 et seq.

فقد وجدنا أمثــلة لأطفال حكموا على الحكايات التى قصصناها عليهم على أساس المسئولية الموضوعية ولكنهم فى الوقت نفسه ذكروا لنا بعض الذكريات الشخصية التى قوموها تقويما يتسق تماما مع مقياس المسئولية الذاتية . فإذا كان الأمر كذلك فهل نستطيع أن نجد أثناء السنوات الأولى للنمو الأخلاقى أمثلة للمسئولية الواقعية والموضوعية التى ترتبط بالظاهرة التى لاحظناها فى المستوى اللفظى ؟ نحن نعتقد فى إمكان ذلك .

فأول ما يجب أن نلاحظه أنه مهما تجنبنا فى التربية استخدام أى قسر حتى فى الناحية الخلقية فإنه ليس فى الإمكان أن نتجنب تماما إصدار أوامر إلى الأطفال غير مفهومة عندهم . ومن هذه الحالات — وهى القاعدة فى التربية التقليدية القائمة على السلطة — نجد أن مجرد قبول الأوامر بشكل لا يتغير غالبا يؤدى إلى ظهور الواقعية الخلقية . ونورد هنا بعض الأمثلة التى لاحظها المؤلف على أحد أولاده وهو طفل حاول أبواه بكل ما فى وسعهما تجنب المسئولية الموضوعية فالملاحظات الآتية من باب أولى سوف تتضمن حصانة لأطفال ليس فيمن يحيط بهم من يعنى عناية خاصة بهذه المشكلة المعقدة للأخلاقية الذاتية والغيرية . فجاكلين لم يحدث أن عوقبت بالمعنى المفهوم من العقاب . ففى أسوأ الحالات حين ترتكب خطأ فإنا نتركها قائلين لها إنا سوف نعود إليها حين نستطيع الحديث فى هدوء مرة ثانية . ولم يحدث أن كلفناها بواجب من النوع الذى نطلق عليه معنى واجب ولا طلبنا منها يوما أن تطيعنا طاعة عمياء دون جدال مما يعده كثير من الآباء فضيلة سامية بل حاولنا دائما أن نجعلها تفهم سبب الأوامر بدلا من أن نصدر إليها قواعد منسقة . . أكثر من ذلك فقد كنا نعرض عليها الأشياء فى ضوء التعاون « لمساعدة أمها » « لإدخال السرور على والديها » «لترى أختها» إلخ تلك الأسباب التى تدفعها لتنفيذ أوامر قد لا تستطيع فهمها فى ذاتها . أما عن القواعد غير المفهومة عند صغار الأطفال مثل قاعدة الصدق فإن لفظها لم يصل بعد إلى مسامعها ولكن يستحيل فى الحياة العادية أن نتجنب إيحاءات معينة ليس لها دلالات مباشرة من وجهة نظر الطفل من مثل تحديد أوقات النوم وساعات الأكل وتجنب إتلاف الأشياء وعدم لمس الأشياء الموضوعة على مكتب الأب . . إلخ وهذه الأوامر يتقبلها الطفل ويطيعها قبل أن يفهمها فهما حقيقيا. ومن الطبيعى أن يؤدى هذا إلى ظهور مجموعة من الأخلاق الغيرية مع شعور خالص بالواجب وتأنيب للضمير فى حالة مخالفة القانون إلخ .

مثال ذلك أنى وجدت جاكلين ذات مساء وكان عمرها ١٥ يوما، ٦شهر، ٢سنة مستلقية فى سريرها تمزق فوطة بأن تجذب خيوطها واحدا بعد الآخر. وكثيرا ما تحدثت لها أمها فى سوء مثل هذا العمل إذ أنه يؤدى إلى عمل خروق لا يمكن إصلاحها الخ .. ولذلك قالت لجاكلين . « أواه سوف تغضب أمك». فأجابت فى هدوء بل وفى ابتسامة خفية : « نعم إن ذلك يحدث خروقا لا يمكن إصلاحها الخ .. » وظللت فى حديثى أما هى فقد ظهر عليها أنها لا تأخذه جديا ومع أنها كانت لا تزال تحاول إخفاء علامات التسلية بكل صعوبة فإنها فجأة قالت لى « اضحك » فى صوت مملوء بالسخرية لدرجة أنى لكى أحتفظ بشكل وجهى عاديا اضطررت إلى تغيير الموضوع . أما جاكلين فإنها مع شعورها التام بقواها الإغرائية قالت لى « والدى المحبوب » وهنا انتهى الحادث وفى الصباح التالى استيقظت مملوءة به وكانت كلماتها الأولى تشير إلى ما قد حدث فى الليلة السابقة فمكرت فى الفوطة وسألت أمها عما إذا كانت متألمة وعلى ذلك فرغم رد الفعل الأول الذى ظهر فيه الكثير من عدم الاحترام فإن الالفاظ التى تفوهت أنا بها قد أدت إلى النتائج العادية .

وفى مساء اليوم نفسه أخذت جاكلين تشد خيوط الفوطة مرة أخرى فكررت أمها كلمات الأسف فالتفتت الطفلة إليها بإمعان ولكنها لم تقــل شيئا وبعد لحظة أخذت تصيح وتبكى حتى جاءها أحدنا فقد كانت فى حاجة إلى رؤية أبويها ثانية لتتأكد من أنهما لا يتحرقان عليها غيظا

فنحن الآن أمام مثال لأمر مصحوب أو غير مصحوب باحترام ظاهر، وقد أدى إلى ظهور إحساس واضح بالواجب وبالخطأ . ويبدو لنا واضحا أن مثل هذه الإحساسات تتكون قبل أن يقوم لدى الطفل أى شعور واضح بالباعث الأخلاقى أو على الأقل قبل أن يميز بين ما يقوم به « عن قصد » (عمل قام به وهو يعرف الأمر ويتحداه مختارا) وما يقوم به « عن غير قصــد » فالطفلة فى سن الثانية والنصف التى تتلف فوطة الحمام من الواضح أن ليس عندها نية إحداث الضرر فهذا مجرد تجربة طبيعية . حتى لو طلبت منها أن تنصرف عن هذا العمل فقد تنسى الأمر وتعود ثانية أو تتذكر القاعدة أخيرا جدا فلا تستطيع مقاومة الدافع الأول ولهذا فلن نضع سلوك جاكلين الذى وصفناه فى نطاق أعمال العصيان (وهى شعورية كما عرفناها) ولن نضعها ضمن تلك الأعمال ذات القصد السيء ومع ذلك فإن

الإحساس بالخطيئة لازال قائما فإنا لم نلاحظ قبل سن الثالثة أى ردود أفعال تتضمن فكرة أن شيئا « عمل من غير قصد » لا يمكن اعتباره خطأ ، فمثلا قالت لها « أنت تعرفين أنك تقلقينني قليلا » فأجابت « لا أظن » (وبعبارة أخرى « أنا لا أفعل ذلك عن قصد [1]) . حقيقة إن جاكلين بعد سن الثانية وأربعة شهور كانت تستخدم عبارات مثل « ولكنها غلطتك » . ولكن ذلك ينطبق فقط على النتائج المادية لا على الباعث ثم إنه منذ هذه السن فقط أى منذ الوقت بين بدء الكلام حتى سن الثالثة يمكننا أن نلاحظ الواقعية الأخلاقية والمسئولية الموضوعية فى شكلها الخالص والتلقائى .

ولنعد الآن إذن إلى الحالات الواضحة عن المسئولية الموضوعية . فى المراحل الأولى للحياة نجد أن مسألة النظافة هى مناسبة ثابتة الأحكام على المسئولية . وإذن فما لا يحتاج إلى دليل أنه فى مثل هذه الدائرة نجد أن عنصر القصد دائما غير موجود فى أعمال الأطفال . وحتى أكثر المتعصبين لمذهب فرويد لا يستطيعون إنكار أن الطفل فى سنته الأولى أو الثانية فى معظم الحالات لا يستطيع أن يضبط وظائفه الجثمانية حين ينام أو حين يلعب إذ أنه لم يحصل بعد على وسائل الضبط الجثمانى الضرورية . وعلى ذلك فإن حالات القصد أو حتى المقاومة ، اللاشعورية ، لقواعد النظافة غير موجودة . ولكن رغم أن رد الفعل هنا أوتوماتيكى خالص ومع ذلك فإن الآباء عادة يطلبون من أطفالهم أن يكونوا حذرين . وحين يحدث الحادث فمن الطبيعى أن نجدهم يبدون استياءهم وبالاختصار فمهما حاول المرء أن يصوغ الموضوع صياغه رقيقة فلا بد من قيام أوامر وبالتالى واجبات . هذا وإن الغريب فى الموضوع أن الإحساس بالخطيئة لا ينسب إلى الاهمال العرضى (من مثل حين ينسى الطفل أن « يسأل » إلخ .) ولكنه ينسب إلى الأعمال الجثمانية نفسها .

مثال ذلك جاكلين فى سن ٢٨ يوما ، ١١ شهر ، ١ سنة وكانت قد أخذت مكانها

---

(١) من المهم أن نلاحظ أن اللحظة التى تظهر فيها فكرة القصد فى لغة الأطفال الأخلاقية تتفق قليلا أو كثيرا مع السن الذى تبدأ فيه « لماذا ؟ » الأولى . حقيقة كما بينا ذلك من قبل (اللغة والفكر الفصل ٥) أن لماذا ؟ الأولى ترتبط تماما مع الحاجة إلى الباعث الذى ينتج من الإدراك الواضح للباعث على القيام بالأعمال .

فى السرير وتعاطت دواء كانت تعرف آثاره ولكن رغم تحذيرات أمها التى وجهت بنوع خاص نحو تجنب أى رد فعل للخجل أو الذنب فإنا وجدنا جاكلين وقد استولى عليها الاضطراب حين أخذ الدواء يقوم بعمله فبدا على وجهها الحزن وامتلأت عيناها بالدموع وتهدلت شفتاها وقامت بكل الوجدانات التى تقوم بها لو أن هذا الشىء حدث فى ظروف عادية نتيجة إهمالها هى .

ولكن يجب ألا نفهم من ذلك أن هذه الدائرة الخاصة هى الوحيدة المناسبة للنمو التلقائى للمسئولية الموضوعية. فأى قاعدة تتضمن تطبيقا ماديا تسمح بنفس هذه الانحرافات . وهناك مثال آخر جيد يرتبط بالطعام والقواعد المتصلة به .

وقد ظلت جاكلين فترة ما وهى تتمتع بشهية محدودة للغاية وكانت نتيجة ذلك أنه فى هذه الفترة من حياتها كانت القواعد الأساسية للعالم الذى تعيش فيه هى تلك الخاصة بالطعام . فكانت أوامر هذ العالم الذى تعيش فيه هى : أن تتناول قدحا من الكاكاو فى الرابعة وطبقا من الخضراوات وسط النهار ونقط قليلة من (حمض الهيدروكلوريك) والماء قبل تناول الغذاء مباشرة إلخ . . . وبمجرد أن تقبل هذه الأوامر فإن الصحيح والخطأ يتحددان بمقدار انسجام الأعمال أو عدم انسجامهما بالنسبة لهذه الأوامر وهذا يتم مستقلا عن كل البواعث الممكنة أو الظروف . مثال ذلك أن جاكلين فى سن ٢ سنة ، ١٠ شهر ، ٧ يوم ، ولم تكن صحتها على ما يرام فظنت أمها أن طبق الخضار المملوء العادى يكون كثيرا بالنسبة لها وإنى على يقين بأنها بعد ملعقة أو اثنتين قد بدا عليها الفتور ولكنها أصرت على أن تتناوله كله فتلك كانت هى القاعدة ولم يكن من المستحسن أن ندعها تترك الطعام فكان يبدو الإصرار فى وجهها ولو أنها لم تكن تتلذذ من الطعام ، وكلما أعطيت ملء ملعقة فإنها لا تستطيع ابتلاعها ولكن حين أخذت منها الفوطة طلبتها ثانية إذ أنها كانت ترى من الخطيئة ألا تفرغ الطعام كله وأخيرا أمكننا أن نأخذها وقد حاولنا أن نؤكد لها أنه ليس خطؤها فإن الناس فى بعض الأيام يكونون أقل جوعا من الأيام الأخرى إلخ . . . ولكن رغم كل هذه التحفظات التى قامت بها الأم فإن جاكلين أخذت وقتذاك تبكى وحتى حين حاولنا أن نريحها فإنه بدت عليها علامات التأنيب والرغبة فى النوم . إلخ . . . .

مثال آخر فى سن ٢ سنة ، ١٠ شهور ، ٢٣ يوما . وقد كانت جاكلين تتناول (حمض الهيدروكلودريك) كالمعتاد ولكن وضع عدد كبير من النقط فى الكوب فقيل لجاكلين إنها ليست فى حاجة إلى شرب الشراب كله ومن المؤكد أنها بعد أن تناولت جرعة أو اثنتين كانت تشكو وخزا وكانت تبدو متقززة بل وكان يبدو عليها المرض ومع ذلك كله فكانت تريد أن تشرب القدح كله. وقد كررت لها أمها أن ذلك ليس ضروريا وأخذتها من على كرسيها فانفجرت جاكلين تبكى كما لو كانت قد ارتكبت خطأ وعادت إلى القدح وأصرت على شربه .

وهذان المثالان الأخيران يوضحان بكل جلاء مدى قوة وتلقائية تقويم الطفل للمسئولية الموضوعية ومن المدهش أن نجد بنتا صغيرة لم تعرف قط ما السلطة ثم إن أبويها يحاولان أن يزرعا بذورا للضمير الذاتى فى أطفالهم ومع ذلك فإن الأوامر تؤدى إلى مثل هذه الواقعية الأخلاقية العنيدة .فالقاعدة التى تأتى من الآباء تؤدى إلى تكوين إحساس بالواجب يجعل تخفيف الآباء أنفسهم لهذا الإحساس بعد ذلك عديم الأثر . حقيقة إنه فى الحالات التى ذكرناها (النظافة والقواعد المرتبطة بالطعام) نجد أن الكبرياء يلعب دورا هاما فالولد لا يقبل الانهزام ولكن هذا الكبرياء نفسه يتضمن شعورا حقيقيا بالقواعد . فلو أن الطفلة لم تعتبر أن عدم تناولها لقدح الدواء كله أو طبق خضارها أو قدح كاكاوها لو أنها لم تعتبر هذا كله هفوة خلقية فى ذاتها ما شعرت بالاحتقار حين حاولنا تخليصها من هذه الالتزامات(١) .

وهناك مجموعة أخرى من الأمثلة المتعلقة بسوء التصرف يجب أن نعرضها أيضا فهذه سوف تجرنا إلى الحقائق التى سبق أن درسناها فى خلال هذا الفصل حين كان موضوع بحثنا بنوع خاص هو كيف يقوم الطفل أعمال سوء التصرف التى يسمع عنها فى القصص الموضوعة ، فالطفل فى السنين الأولى يحكم على سوء التصرف غالبا من وجهة نظر موضوعية خالصة حتى من ناحية ضرره هو .

فجاكلين حين كانت فى الثانية من عمرها كانت تلعب بمحارة أعرتها لها وكانت هذه المحارة سهلة الانكسار فانكسرت فى أول مرة سقطت منها ففزعت جاكلين وقد وجدت صعوبة عظمى فى إقناعها بأن هذه الغلطة ليست غلطتها .

---

(١) ويمكننا أن نضيف فنؤكد للقارىء أن جاكلين أبعد ما تكون عن الخضوع للأوامر التى تحترمها .

ولا داعى لأن نطيل الحديث عن هذا المثال فهو حالة عادية عند الأطفال وكل منا لا بد أن تكون لديه فرصة لملاحظة شيء مثله . ثم أنه فى هذه النقطة ينبغى أن نلاحظ أن الطفل لا يمكنه أن يميز بين سوء التصرف القسرى (بالصدفة) وبين سوء التصرف الذى يرجع إلى الإهمال أو قلة العناية ففى المراحل الأولى نجد أن النتائج هى التى يعمل لها حساب .

وبالاختصار فإنا نعتقد أنه فى السنوات الأولى نجد أن قسر الكبار لا مفر منه حتى إذا وصـــل إلى أقله كما فى حالة جاكلين فإنه لا بد أن يؤدى إلى قيام نوع من الواقعية الأخلاقية التى تتميز قليلا أو كثيرا تبعا لطبيعة المنزل وللمزيج بين أخلاق الآباء والطفل. فالواقعية الأخلاقية التى لاحظناها فيما بعد فى المستوى اللفظى هى إذن نتيجة مباشرة لهذه الظاهرة المبكرة .

ولكن توجد حلقة متوسطة يجب ألا نهملها بين الواقعية الأخلاقية التلقائية فى السنين المبكرة والواقعية الأخلاقية النظرية التى حللناها مثلا ونعنى بها الحكم الذى يصدره الطفل لا على أعماله بل على سلوك أقرانه . فبالنسبة لنفسه نجده ينجح بسرعة (حوالى ٣ — ٤ حين تبدأ أول « لماذا ؟ » وعند بدء الاهتمام بالباعث) فى التمييز بين الأخطاء المقصودة وبين النقض القسرى للقانون الأخلاقى وبعد ذلك بقليل يتعلم أن يعتذر عن نفسه بحجة أنه « لم يكن يقصد » . ولكن حيث يكون الموضوع متصلا بأعمال من حوله فإن الأشياء تبدو ذات لون آخر مختلف . وعلى العموم فإنا لا نذهب بعيدا إن قلنا إن الطفل — مثلنا — يكون أشد قسوة على الآخرين منه على نفسه وسبب ذلك بسيط للغاية فسلوك الناس الآخرين يتضح شكله الخارجى فى فترة طويلة قبل أن نتمكن من فهم الباعث الذى يقوم وراءه ولذلك فإنا نتعرض بسرعة لأن نقارن بين هذا الشكل الخارجى والقاعدة الموضوعية وأن نحكم على العمل بهذا المقياس الموضوعى الأصلى ولا نستطيع بغير المجهود المستمر للكرم والتسامح أن نقيم مثل هذا الميل وأن نحاول فهم ردود أفعال الناس الآخرين فى ضوء قصدهم. ومن الواضح أن الطفل عنده هذه المقدرة فى وقت مبكر جدا ولكنه واضح أيضا خلال هذه المرحلة التى فيها يتفوق احترام القواعد على التعاون (المرحلة التى سميناها « مركزية الذات » فى لعبة الكريات والتى فيها يقبل القواعد قبولا تصوفيا ويزاولها الطفل مزاولة مركزية الذات) . ونحن نكرر هنا أنه من الواضح أن الحكم من

الناحية السيكلوجية يحتاج إلى مجهود فى حالة أعمال الناس الآخرين أكبر منه فى حالة الحكم على أعمالنا، وبمعنى آخر فإن الواقعية الأخلاقية تستمر فيما يتعلق بسلوك الناس الآخرين مدة أطول منها فى حالة سلوكنا نحن . وكل الحقائق تؤيد ذلك .

ونحن نسجل من بين الملاحظات الأخرى ملاحظة لإحدى الطالبات « مدام ويسفلر Mme Weissfel'er وقد كتبت لنا عنها وهذه يمكن أن نجد لها شبيها عند كل طفل .

١ — ماد Mad (٤ سنوات) قالت لأمها « أنت تعرفين يا أماه أنى جففت الأطباق » وأضافت جا Ja (٢½ سنة) « وأنا أيضا » — فقالت ماد « لا ليس هذا بصحيح — نعم — لا لم تجفف الأطباق فمن الحسن أن تدعى ذلك » فلما قالت الأم ربما كانت جا Ja مخطئة حين ادعت أنها جففتها « أجابت ماد » لا . لا لم تجففها وليس جميلا منها أن تدعى ذلك. إنه أنا وحدى الذى قمت بذلك .

٢ — جا Ja :ملابسكم كلها ملطخة إنها ملطخة — ماد Mad — لا . ليس هذا بصحيح ليس هذا بصحيح ليس صحيحا — ماد (بغضب شديد) ليس صحيحا . هذا كلام لا معنى له . . . أماه إن جا Ja تقول كلاما لا معنى له .

٣ — جا Ja ضربت ماد دون أن تقصد إيذائها فصاحت ماد Mad قائلة « أماه إن جا ja فظيعة إنها ضربتنى - ولكنها لم تفعل ذلك عن قصـــد فهى لم تكن تريد إيذاءك ؟ نعم كانت تريد .فعلت ذلك عن قصد وقد ضربتنى بشدة وآذتنى بشدة .

وفى أثناء بحثنا عن تقويم سلوك الآخرين كنا قد اقتربنا من الموقف المفتعل قليلا الذى فيه يقرر الطفل الأعمال التى لم تلاحظ بطريق مباشر وإنما وصفناها له عن طريق القصة .فإذا كانت الواقعية الأخلاقية تستمر بالنسبة للأحكام على أعمال الآخرين مدة أطول منها بالنسبة لأعمالنا فمن البديهى أن دائرتها لابد أن تتسع حين ننتقل إلى دائرة الأمثلة اللفظية الخالصة المتضمنة فى قصصنا ولكن هنا تظهر ظاهرة ثالثة تعقد الموضوع .

ذلك أن الواقعية الأخلاقية عند الطفل من المؤكد أنها أكثر تنظيما فى المستوى النظرى عنها فى المستوى العملى ولذا يبدو أننا ندرس هنا شيئا متصلا بظاهرة جديدة

مختلفة فى طبيعتها فالحقيقة أن عملية إدراك مافى الشعور الموجود ضمنا فى كل التفكير النظرى ليست مجرد تكرار ما قد كان له أثر فى أفعالنا العملية بعـــد فترة طويلة أو قصيرة. بل إن هناك أيضا فوق ذلك عمليات التأجيل والتحريف متحدة مع ميكانيكية التفكير ذاتها. ذلك أنه بمجرد أن يلى عمل مابطريق مباشر أو تنبسط فوقه فكرة مأخوذة من عالم الواقع وتتحرر عن طريق قوة الالفاظ أو الخيال فإن العقل يخرج من مركزه مجموعة كاملة من أوهام لمرئيات سائدة وخصوصا الاوهام اللاشعورية لمركزية الذات. ولهذا فإن الطفل من الناحية العقلية حين يحاول أن يعلل فإنه يواجه سلسلة من الصعوبات قد تغلب عليها ذكاؤه العملى منذ مدة طويلة وبالمثل فى ميدان الأخلاق حيث يكون لديه مجرد قصص تليت عليه فهو يميل لأن يصدر أحكاما خالية من الشفقة وتنقصها البصيرة السيكلوجية وبذلك تكون دليلا على الواقعية الأخلاقية المنظمة قليلا أو كثيراً بينما هو فى الحياة الواقعية لاشك أنه يشفق على أولئك الذين يعتبرهم عن بعد من كبار المذنبين.

ومن هذا نرى أن الواقعية الأخلاقية التلقائية فى السنوات الأولى بينما تتضاءل بالتدريج بالنسبة لسلوك الإنسان نفسه نجدها قد تنمو فى نواحى أخرى أولها فى تقويم أعمال الناس الآخرين وآخرها فى التفكير المتصل بالحالات النظرية الخالصة الموجودة فى القصص وفى التاريخ وفى الأساطير الاجتماعية بوجه عام. وفى حالة دراسة المجتمعات البدائية ينبغى أن نضيف إلى ذلك أن هذه المنتجات الأخيرة للواقعية الأخلاقية بمجرد أن تتدعم بواسطة القسر الاجتماعى لمجموعة ككل (على العكس من القسر الأولى للراشدين على الأطفال) تصبح قادرة على أن يكون لها رد فعل على عقول الأفراد فعلا وذلك بواســـطة انعكاس سوف نفهمه قريبا جدا. ولكن مادمنا نتحدث عن الطفل وحده فيجب أى نحصر أنفسنا فى النتيجة القائلة بأن الواقعية الأخلاقية لاترتبط بشىء ذى تأثير وتلقائى فى تفكير الطفل، وزيادة على ذلك فإن هذه النتيجة تتفق تمام الاتفاق مع ما وجدناه فى حالة لعبة الكريات فكل قاعدة سواء كانت مفروضة على صغار الاطفال بواسطة كبارهم أو على الأطفال بواسطة الراشدين تبدأ بشكل خارجى عن العقل قبل أن تصبح داخلية فعلا. وفى أثناء هذه الحالة الخارجية الخالصة فإن الواقعية الأخلاقية العنيفة للغاية قد تسير جنبا إلى جنب مع ما يبدو كأنه تطبيق لمركزية الذات غير المتماسكة.

والآن وقد انتهينا من توضيح هذه النقطة نستطيع أن نحاول حل مشكلة طبيعية الواقعية الأخلاقية فنأخذها من الناحية الديناميكية ثم نقسمها إلى الأقسام الحقيقية التى أشرنا إليها فى مناقشاتنا السابقة. وبعبارة أخرى فإننا لن نعود نعتبر نتائج حوارنا وكأنها محتويات ذاتية ولكننا نميل إلى اعتبارها نتيجة نهائية وغير مباشرة لميل بدائى كثير الانتشار. فهذه الواقعية الأخلاقية التلقائية التى يعتبر حديث الأطفال النظرى عنها هو التفكير فقط. هذه الواقعية هى التى يجب أن ندرسها الآن حتى نضع أسسها وحالاتها.

والواقعية الأخلاقية تبدو لنا وكأنها ترجع إلى اتحاد مجموعتين من الأسباب — تلك الخاصة بالتفكير التلقائى للطفل («الواقعية» الطفلية) وتلك المرتبطة بقسر الراشدين. ولكن هذا الاتحاد لأنه بعيد عن أن يكون عرفيا فإنه يبدو أنه من مميزات معظم العمليات العامة فى سيكلوجية الأطفال سواء فى الناحية العقلية أو فى الميدان الأخلاقى. ذلك أن الحقيقة الأساسية لعلم النفس البشرى هى أن الجماعة بدلا من أن تبقى دائما داخل تركيب الفرد كما هو الحال فى الحيوانات حيث تكون متحفزة بواسطة غرائزها فإنها فى حالة الإنسان تتبلور بكليتها فى الغالب خارج الفرد. وبمعنى آخر فإن القواعد الاجتماعية كما يبين دوركيم بقوة سواء كانت لغوية أو دينية أو قانونية إلخ... لا يمكن أن تنظم أو تنقل أو تحفظ بواسطة عملية وراثية بيولوجية داخلية بل عن طريق ضغط خارجى يقوم به أفراد على آخرين. ويمكننا أن نصوغ هذا الموضوع فى عبارة أخرى فنقول كما قال بوفيه فى ميدان الأخلاق إن القواعد لا تظهر فى عقل الطفل كحقائق نظرية، بل كحقائق انتقلت إليه من الكبار وعليه أن يتسق معها منذ سنواته الأولى بواسطة شكل من أشكال التوافق. وهذا طبعا لا يمنع من أن بعض القواعد قد يحتوى عنصرا من المعقولات أكثر من غيرها وبذلك تكون مرتبطة بالناحية الثابتة الوظيفية العميقة للطبيعة البشرية. ولكن سواء كانت معقولة أو مجرد موضوع استعمال واتفاق فى الفكرة فإن القواعد المفروضة على عقول الأطفال بواسطة قسر الراشدين تبدأ فى شكل صورة متسقة للحالة الخارجية وسلطة خالصة ولذلك فبدلا من أن تمر بهدوء من الحالة الفردية الاولية (العنصر الاجتماعى فى الأشهر الأولى هو اجتماعى بيولوجى فقط — ان صح هذا التعبير — فى داخل الفرد ولذلك كان حالة فردية) إلى حالة تعاون تدريجية فإن الطفل منذ سنته الأولى يكون فى حوزة تربية قسرية تظل مستمرة وتنتهى بأن تنتج ما سماه كلاباريد[1] Claparède «دائرة قصيرة» حقيقية.

---

(١) Claparède, Psychologie de l'enfant 7e ed, P. 502.

ونتيجة هـذا أن نجد أمامنا ثلاث عمليات للدراسة . مركزية الذات التلقائية اللاشعورية المتصلة بالفرد كما هو، ثم قسر الراشدين والتعاون . ولـكن هناك نقطة هامة وهى أن مركزية الذات التلقائية عند الأطفال وقسر الراشدين ليسا دائما على طرفى نقيض فى كل النواحى فإنهما يتفقان فى بعض النواحى لدرجة تسمح بقيام اتفاق متناقض فى الظاهر ومستقر على نحو بارز . ذلك أن التعاون وحده يستطيع أن يخرج الطفل من حالته الأولية مركزية الذات اللاشعورية بينما نجد أن القسر يعمل بشكل مختلف ويقوى خصائص مركزية الذات (فى بعض النواحى على الأقل) حتى يأتى الوقت الذى يخلص فيه التعاون والطفل فى آن واحد من هـذه المركزية ومن نتائج القسر. وسنحاول تحقيق هذه العبارات بالنسبة للواقعية الاخلاقية وبعد ذلك نقارن هذه الظاهرة بالعمليات الموازية تماما لها والتى تظهر فى ميدان ذكاء الطفل :

وأول مجموعة من العوامل التى تعمل على توضيح الواقعية الأخلاقية إذن تقوم على واحد من ظاهرات تفـكير الطفل الأكثر تلقائية وهى الواقعية عموما . فالولد واقعى وهذا معناه أنه غالبا فى كل ميدان يميل لأن يصدر قراره كشخص خارجى وأن يضفى شيئية كما قال سلى Sully على محتويات الشعور . وعند الطفل استعداد منظم لأن يضفى الشيئية على محتويات شعوره المشتركة بين كل الناس ومن ثم جاءت قدرته على تجسيم الحقائق الاجتماعية وإسقاطها على العالم الخارجى .

ونحن دون أن نلجأ لفـكرة مرحلة الإسقاط التى تكلم فيها بولدوين Ba'dwin والتى يعرفها بأنها الواقعية التامة أو عدم الفصل بين ما هو ذاتى وماهو موضوعى استطعنا أن نذكر عددا كبيرا من الظواهر المشاهدة حاليا من واقعية الاخلاق نفسها .

ومن المهم بنوع خاص أن نتذكر فى هذه النقطة الموقف المحدود الذى يأخذه الأطفال بالنسبة للنتائج أو وسائل التفـكير (انظر R. M. الفقرة ١) . فالأحلام مثلا مع أن الطفل يعرف أن محتوياتها خادعة فإنه يظل حتى حوالى ٧ — ٨ يعتبرها بشكل منظم وكأنها حقيقة موضوعية كشىء أثيرى وكنوع من الصور النادرة التى تسبح فى الهواء وتستقر أمام أعيننا والأسماء (التى يمكن مقارنتها بالقواعد الاخلاقية فى أنها مشتقة ومفروضة من الراشدين المحيطين) نفسها تشمل مظاهر الأشياء نفسها فلـكل شىء اسم متحد مع طبيعته ذاتها وهو مستقر دائما ومقيم فى الشىء نفسه وأخيرا فالتفـكير نفسه بدلا من أن يحتوى على نشاط داخلى فهو يعتبره نوعا من "قوة المادية مرتبطا بطريق مباشر بالعالم الخارجى .

وفى ميدان الرسم يعرض علينا م . لوكيه M. Luquet تحليلا رائعا للظاهرة المعروفة باسم « الواقعية الفعلية » ، فالولد يرسم الأشياء كما يتصورها لا كما يراها . ومثل هذه العادة طبعا هى دليل أولى على قيام ظاهرة المعقولية واتساعها . هذه الظاهرة التى تتصل بكل تفكير والتى لها وحدها قيمة فى طبيعة الإدراك الحسى . فلكى تدرك حسيا معناه أن تركب عقليا وإذا كان الطفل يرسم الأشياء كما يتصورها فما لا شك فيه أن ذلك يرجع إلى أنه لا يستطيع أن يدركها دون أن يتصورها ولكن التخلف التدريجى من الإطلاقيات الخادعة وطرحها خارج دائرة العلاقات التى تقوم عن طريق الخبرة نفسها هذا العمل هو نوع راق من المعقولية فحين يرسم الطفل الأشياء كما يراها فى هذا دقة لأنه قد يخلص من فكرة أخذ الأشياء منعزلة ومن أجلها نفسها وقد بدأ يشيد نظاما واقعية من العلاقات تعمل حسابا للإدراك الحسى الحقيقى الذى ترتبط به الأشياء . وعلى ذلك « فالواقعية العقلية » وإن كانت سابقة للمعقولية الحقيقية ولكنها تتضمن أيضا انحرافا يشمل انعزالا سريعا جدا ولهذا قام تحقيق المنتجات الأولى للتركيب العقلى فهو لهذا لا يزال « معقولية » بالمعنى الذى نقصده من هذا اللفظ أو بمعنى آخر إنه غطاء سطحى لعمليات عقلية هى عمليات التثبيت غير الشرعية فى كل لحظة من لحظات الحركات البنائية .

ونظرا لأن الطفل واقعى فى كل الميادين فليس من المستغرب إذن أن نجده من أول الأمر « يحقق » أو حتى « يحيل إلى حقيقة » القوانين الخلقية التى يطيعها فحرام أن تكذب أو تسرق أو تتلف الأشياء إلى آخر مثل هذه القوانين الكثيرة التى يراها كأشياء قائمة بذاتها مستقلة عن العقل وبالتالى مستقلة عن ظروف الفرد وبواعثه. فهذا هو المكان الذى تستدعى فيه الحقيقة الاساسية القائلة بأن الطفل نظرا للواقعية العامة لتفكيره التلقائى فإنه حتى سن ٧ — ٨ تجده دائما يعتبر فكرة القانون كأنما هى قذيفة تلقائية وأخلاقية . حقيقة إننا قد حاولنا أن نبين (انظر R. M. et C. P.) أنه حتى سن ٧ — ٨ لا يقوم عند الطفل أى قانون منفرد خالص للطبيعة فإذا تحركت السحب بخفة حين تهب الرياح فإن ذلك لا يرجع فقط إلى الاتصال الضرورى بين حركة الرياح وحركة السحب بل يرجع أيضا وبصفة مبدئية إلى أن السحب « يجب » أن تجرى حتى تأتينا الأمطار أو الليل . . . إلخ . . . وإذا كان القمر لا يضىء إلا ليلا والشمس إلا نهارا فليس ذلك راجعا فقط إلى الترتيب المادى الذى يدعو إلى هذا الانتظام بل إن ذلك يرجع بادىء الأمر إلى أن الشمس « لا يسمح لها » أن تسير

ليلا ذلك أن الأجسام السماوية ليست سيدة نفسها ولكنها خاضعة ككل الكائنات الحية إلى قواعد تسيرها . وإذا كانت القوارب تسبح فوق سطح الماء بينما ترسب الحجارة فى القاع فإن ذلك لا يحدث لمجرد أسباب متصلة بوزنها بل إن سبب ذلك أن الأشياء يجب أن تكون كذلك خضوعا لأمر هذا الكون وبالاختصار فإن الكون تخترقه القواعد الأخلاقية . والنظام الطبيعى غير منفصل عن الالتزامات الخلقية والقواعد الإجتماعية وليست هذه الالتزامات والقواعد تعتبر أهم من هذا النظام بل إنها أبعد من ذلك وكل ما فى الموضوع أن ليس هناك اختلاف بين الفكرتين ففكرة الانتظام الطبيعى هى فكرة أولية مثلها فى ذلك مثل الانتظام النفسى أو الخلق ولكنا لا نستطيع أن نرى أحدهما مستقلا عن الآخر فمن الطبيعى إذن أن نجد أن القواعد الأخلاقية ينبغى أن تستبقى شيئا طبيعيا حولها كالأسماء التى هى أجزاء من الأشياء أو ظاهرة رئيسية بل وحالة ضرورية من حالات الكون فما أهمية القصد إذن ؟ إن مشكلة المسئولية هى بكل بساطة أن نعرف ما إذا كان القانون محترما أو قد انتهكت حرمته فكما أننا إذا غيرنا قدمنا بدون إهمال فسقطنا على الأرض بسبب قانون الجاذبية فكذلك العبث بالصدق حتى ولو كان من غير قصد فإنه يسمى كذبا ويستحق العقاب فإذا ظل الخطأ غير ملاحظ فإن الأشياء نفسها سوف تتولى عقابنا (انظر الفصل التالى الفقرة ٣) .

وبالاختصار فإن الواقعية الأخلاقية تبدو لنا من وجهة النظر هذه مسألة طبيعية ونتيجة تلقائية لتفكير الطفل ذلك أنه ليس من الطبيعى بالنسبة للتفكير البدائى أن يعمل حساب للبواعث كما قد يتبادر إلى الذهن فالولد أكثر اهتماما بنتيجة العمل منه بالباعث إليه والتعاون هو الذى يؤدى إلى أسبقية الباحثية وذلك عن طريق إجبار الفرد لأن يكون مشغولا باستمرار بوجهة نظر الناس الآخرين فيقارنها بوجهة نظره هو . حقيقة أن المرء ليدهشه أن يرى إلى أى درجة يصل اللاشعور ذاته وإلى أى درجة يتضاءل التأمل الباطنى فى تفكير صغار الأطفال مركزى الذات (انظر R.M الفصل ٤ الفقرتان ١ ، ٢) .

وقد يعزى إلى هذا أن التفكير البدائى يبدو على العكس متجها نحو نوع من الباعثية العامة . فالإحيائية الطفلية (نسبة الحياة للجماد عند الأطفال) تتألف من نسبة الباعث إلى كل الأشياء وكذلك «التعليلات» . والصناعية تؤدى إلى فكرة أنه لا يقوم

شيء بلا باعث الخ . . . ولكن هذا لا يناقض نظريتنا بأى حال من الأحوال ذلك أن نسبة البواعث المزدوجة بكل حادث هو شيء وخضوع الأعمال للبواعث التى دفعت إليها هو شيء آخر فالباعثية التى تميز الإحيائية والصناعية . و « التعليلات » قبل سن ٦ ـ ٧ تأتى من الالتباس بين ما هو نفسى وما هو طبيعى بينما تفوق البواعث على القواعد الخارجية يتضمن تمييز متزايدا دقيقا بين ماهو روحى وما هو مادى .

ومع ذلك فإن المناقشات لا تكفى بالنسبة للظاهرة التى لاحظناها ويجب أن نعود فنوجه اهتمامنا الآن إلى الناحية الثانية للواقعية الأخلاقية فالواقعية الأخلاقية هى أيضا نتيجة لقسر الراشدين . قد أشرنا من قبل إلى أنه ليس هنـاك أى شيء مبهم من هذا الأصل المزدوج فالراشد جزء من عالم الطفـل ولذلك كان سلوكه وأوامره شاملة للعنصر الهام فى الأمر العالمى الذى هو مصدر الواقعية الطفلية .

ولكن هناك شيئا أكثر من ذلك إذ يبدو أن الراشد فى كثير من الحالات يبذل أقصى جهده لكى يشجع الطفل على أن يستمر فى ميوله النوعية وهو يفعل ذلك بنوع خاص مادامت هذه الميول تقف فى طريق النمو الاجتماعى بينما نجد الطفل بمجرد أن يمنح قسطا من حرية العمل فإنه يميل من تلقـاء نفسه إلى التخلص من مركزية ذاته ويتجه بكليته نحو التعاون فالراشد فى غالب الأحيان يقوم بما من شأنه أن يقوى مركزية الذات فى ناحيتها المزدوجة : العقلية والخلقيـة . ويجب أن نميز بين شيئين هنا مختلفين تماما فى أهميتها للنظرية ولكنهما من الناحية العملية يحدثان معا وهما خارجية أوامر الراشد والنقص فى البصيرة السيكلوجية عند الراشد المتوسط .

أول شيء أن الاوامر الخلقية لا مناص من بقائها فى الغالب خارجية عند الطفل على الأقل خلال سنى حياته الأولى . ومعظم الآباء يحملون أبناءهم بعدد من الواجبات التى يجب أن تبقى أسبابها لمدة طويلة غير مفهومة من مثل لا تقل كذبا من أى نوع الخ . . . وحتى فى أحدث أنواع التربية نجد الطفل يجبر على التمسك بمجموعة من العادات متعلقة بالطعام والنظافة مما لا يستطيع أن يلم تماما بأسبابها وعلاتها وكل هذه من الطبيعى أن يضعها الطفـــل فى نفس المستوى الذى يضع فيه الظاهرات الطبيعية العملية . فكل هذه القواعد مثل يجب أن تتنزه . نم ليلا . استحم قبل أن تنام الخ .. كلها تشبه تماما موضوع أن الشمس تضيء نهارا والقمر ليلا أو أن الحصى يغوص فى الماء بينما تطفو القوارب على سطحه فكل هذه الأشياء هى كذلك ولا بد أن تكون كذلك

فهى تشبه الأوامر العالمية التى ينبغى ويجب أن يكون لها كلها سبب ولكن ليس من بينها ما نحس نحوه من الداخل ما نحسه حين يقوم عندنا دافع المشاركة الوجدانية أو الشفقة. وعلى ذلك فإن لدينا من أول الأمر نوعا من الأخلاقية ذا قواعد خارجية ونوعاً آخر فيه تبادل المعاملة أو على الأقل فيه العناصر التى يمكن التبادل الأخلاقى أن يستخدمها فيما بعد. وما دام هذان النوعان من الأخلاق لا يتحدان فإن الأول منهما فى الغالب لا بد أن يؤدى إلى درجة معينة من الواقعية.

وأما الشىء الثانى وهو من سوء الحظ يقل عنه اعتبارا فهو أن الغالبية من الآباء معلوماتهم النفسية محدودة فهم يعطون أبناءهم أعظم تدريب أخلاقى من النوع المشكوك فيه وربما كان هذا الميدان هو الميدان الذى نستطيع أن نحقق فيه بشدة إلى أى درجة نكون لا أخلاقيين إن اعتقدنا كثيرا فى الأخلاقية، وأن قليلا من الإنسانية أثمن من كل القواعد فى هذا العالم. وهكذا نجد الراشد يقود الطفل إلى فكرة المسئولية الموضوعية وبذلك يقوى ميلا هو فى واقع الأمر شىء طبيعى فى العقلية التلقائية لصغار الأطفال.

وحتى نتأكد من صحة ما ذهبنا إليه فإنه يصعب أن نعتمد على استفسار موضوعى فى مثل هـــذه الحالات ومع ذلك فإن كان ينقصنا البحث المنظم فإن لدينا بعض المصادر القيمة للمعلومات التى كثيرا ما تساعدنا على أن نتوغل إلى أعماق بعيدة تبعد كثيرا عما قد نستطيع أن نكتشفه عن طريق مجرد تجميع ملاحظات غير كاملة. وأكثر من هذا فإن الأدب الذى بين أيدينا يكمل علم النفس العلمى فدراسة أدموندجوس Edmund Gosse لتاريخ حياته فى كتابه الآب والأبناء حتى لو صرفنا النظر عن ذكر المؤلفات العلمية فى هـذا الموضوع. وكذلك الدراسة الفردية للأطفال الجانحين أو المشكلين تنير هذا الموضوع بنفس الدرجة. وأخيرا فإنه من المستحيل أن تحلل نفسية المراهق والراشد دون أن تكتشف مثل الشخصية التلقائية وهى مملوءة دائما باهتماماته ومزدحمة بذكرياته المحدودة المتصلة بأخطاء آبائه التى ارتكبوها أثناء تنشئته.

ولكن لو أن أمثال هذه الطرق وحدها قد تضع فى متناولنا حالات واضحة غير أنه قد يكون من الممكن أن نضع حوارا يتغلغل فى عقلية «الآب المتوسط»، وأن نجمع ملاحظات عن مواقف متجانسة ومقارنة من مثل تلك التى نصادفها فى القطارات وخصوصا فى أمسيات الآحاد بعد قضاء يوم فى نزهة خلوية فلا نستطيع أن نتصور شخصا لا يثير انتباهه مثل هذه الحالات نظراً لتفاهة ما يحدث من الناحية السيكلوجية.

خذ مثلا المجهودات التى يقوم بها الآباء فى القبض على أطفالهم أثناء قيامهم بأعمال خاطئة بدلا من انتظار الكارثة ومنعهم الطفل عن طريق خدعة بسيطة أو غير ذلك من أن يسلك طريقا من طرق السلوك التى يدعوه كبرياؤه إلى التمسك بها . وهناك أيضا العدد العديد من الأوامر التى تصدر (فالأب المتوسط شبيه بالحكومة غير الراشدة التى تكتفى بإصدار قوانين رغم ماقد يبدو فيها من تناقض وماقد يؤدى إليه تراكم هذه القوانين من اضطراب عقلى) والسرور الذى يشعرون به حين توقيع العقوبات وحين استخدام السلطة ونوع السادية (تعذيب الذات) الذى كثيرا مايراه الإنسان فى الجماعات المحترمة جدا تلك التى تتخذ شعارها « يجب كسر إرادة الطفل » أو أنه يجب « أن نجعله يحس بإرادة أقوى من هذه » .

فمثل هذا النوع من التربية يؤدى إلى هذه الحالة الدائمة من التوتر التى هى من خصائص عدد كبير من الأسر والتى نجد الآباء مسئولين عن وضع بذورها . ومما لا يحتاج إلى كثير من القول أنهم مسئولون عن الشر الفطرى عند الأطفال والخطيئة الأصلية . على أن ثورة الطفل ضد مثل هذه الطرق وإن كانت كثيرة الحدوث وشرعية فى نواحى كثيرة ولكنه رغم ذلك ينهزم فى معظم الحالات هزيمة باطنية فنظرا لعجزه عن التمييز بين ما هو خير عند آبائه وما هو قابل للنقد ولعجزه عن نقدهم موضوعيا بسبب عجزه عن إقامة توازن وجدانى نحوهم فإن الطفل فى لحظات تعلقه بهم يقبل قبولا باطنيا حقهم فى السلطان الذى يفرضونه عليه . وحتى حين يشب فإنه يكون غير قادر إلا فى حالات نادرة جدا على كسر العلاقات الوجدانية التى اكتسبها فى هذا الاتجاه ونجده فى حالة من الغباء فى معاملة أولاده كتلك التى كان عليها آباؤه من قبل .

فمن الواضح إذن أنه عن طريق هذا القسر الذى يفرضه جيل على جيل يجب أن نبحث عن قيام الواقعية الأخلاقية وثباتها . فالواقعية الأخلاقية وقد امتدت جذورها فى الواقعية التلقائية الكلية عند الطفل فهى لذلك مدعمة ومنظمة بمثات الطرق بواسطة قسر الراشد . ومثل هـذا التلاقى بين منتجات ضغط الراشد وعقلية الطفل لاتحدث صدفة فهى ليست استثناء ولكنها القاعدة فى سيكلوجية الأطفال وهذه يمكن تفسيرها بمنتهى السهولة ما دامت تعمل فى فترة زمنية طويلة . فهى تحبو فى طريقها خلال قرون عديدة وأجيال متعددة وهى تنتقل من جيل إلى جيل حتى إن العناصر الأساسية للأخلاق العامة والتربية قد تكونت عن طريق التوافق المتبادل بين العقليتين السابقتين ،

ولكى نبين كيف أن هذه الناحية المزدوجة للواقعية الأخلاقية شىء طبيعى فإنا نقارنها بظاهرة هى شقيقة حقيقية لها من الناحية العقلية وتلك هى اللفظية الواقعية أو اللفظية وهذه تنتج من الاتحاد بين التناقض اللغوى التلقائى للطفل والقسر اللفظى للراشد .

ومن أهم ظاهرات مركزية الذات من الناحية العقلية هى التناقض أى الإدراك الحسى والتصور والتعليل بالجملة والعمليات غير المحللة وهـــذه الظاهرة قد وصفها دكرولى وكلاپاريد فى دائرة الإدراك الحسى وهى تعود فتظهر فى كل ناحية من نواحى تفكير الطفل كالشرح والفهم والتعليل إلخ . . . (انظر كتاب اللغة والفكر الفصل ٩) وقد وجدناها متغلبة فى ميدان الفهم اللفظى فالجملة والقصة والمثل قد يشعر الطفل أنه قد فهمها تماما بمجرد نجاحه فى أن يستنتج منها موضوعا إجماليا أو أن يفهمها فهما مجملا حتى إذا كانت بعض المفردات اللفظية غير مفهومة عنده فهذا الموقف من خصائص مركزية الذات ذلك أن المناقشة والنقد المتبادل هو الذى يدفعنا إلى تحليل الأشياء أما إذا تركنا وشأننا فإننا سرعان ما نكتفى بالشرح الإجمالى وبالتالى بالشرح الذاتى وإذن فالتناقض الإجمالى من الطبيعى أن يؤدى بالطفل إلى اللفظية فما دام كل لفظ يتضمن معناه كوظيفة من هذه الأعمال المتناقضة فإن الألفاظ تنتهى بأن تأخذ مادتها الخاصة مستقلة عن الحقيقة . وإذن فما هى آثار قسر الراشد بالنسبة لهذه اللفظية ؟ هل تقضى بالتدريج على هذه النتيجة من نتائج مركزية الذات أو تقويها ؟ ما دام الراشد يستطيع أن يتعاون مع الطفل ويقصد بذلك أنه يستطيع أن يناقش الأشياء معه على قدم المساواة أو أن يتعاون معه فى الوصول إلى الأشياء فإنه مما لا يحتاج إلى الإطالة فى القول أن تأثيره سوف يؤدى إلى التحليل ولكنه إن جعل لألفاظه صفة السلطة وتعليماته تتفوق على التجربة بشكل عام فمن الواضح أن الراشد فى مثل هذه الحالة يقوى اللفظية . ومن سوء الحظ أن الحالة الأخيرة هى السائدة فى التعليم سواء فى المدرسة أو فى المنزل فسلطة الأطفال تتفوق على كل تجربة عملية أو مناقشة حرة . ولقد اعتبرت المدارس مسئولة عن اللفظية عند الأطفال وهذا ليس صحيحا فاللفظية تنبع من ميول تلقائية معينة عند الأطفال ولكن المدرسة بدلا من أن تخلق جوا ملائما للقضاء على هذه الميول فإنها تقيم نظام التعليم فيها على هذه الميول فتقويها عن طريق استخدامها .

وكل هذا يوضح لنا المقارنة بين الحقائق الخلقية والفعلية فى الميدان الواقعى ،

فالواقعية الأخلاقية واللفظية إذن هما المظهران الواضحان للطريقة التي يتحد بها قسر الراشد مع مركزية الذات عند الطفل .

نتائج عامة :

إن النتائج التي وصلنا إليها خلال دراستنا للواقعية الأخلاقية تؤيد تلك التي وصلنا إليها طريق تحليل لعبة الكريات وأنه ليبدو أن لدى الطفل نوعين متميزين من الأخلاق منها ما قد نميز نتائجه أحيانا في أخلاق الراشد .

وقد يعزى هذان النوعان إلى عمليات تكوينية يمكن بشكل إجمالي أن نقول إن إحداها تلي الأخرى بدون مراحل مميزة . وأكثر من ذلك أنه يمكن أن نلاحظ قيام دور متوسط . أولى هذه العمليات هي القسر الأخلاقي للراشد وهو قسر يؤدي إلى الغيرية وبالتالي إلى الواقعية الأخلاقية . أما الثانية فهي التعاون الذي يؤدي إلى الذاتية وبينهما نستطيع أن نميز دورا تكون فيه القواعد آتية من الداخل ومعقدة .

ويتميز القسر الأخلاقي باحترام من جانب واحد وهذا الاحترام كما سبق أن بين بوفيه بكل وضوح هو منبع الإلزام الأخلاقي والإحساس بالواجب فكل أمر صادر من شخص محترم هو نقطة البداية لقاعدة الإلزامية وهذا كثيرا ما أيده حوارنا فالإلزام الذي يدعو إلى قول الحق وإلى ألا تسرق إلخ . . . كلها تتضمن واجبات كثيرة يحسها الطفل إحساسا عميقا وإن لم تنبعث من عقـــله هو فهي أوامر صدرت من الراشد وتقبلها الطفل.فالأصل إذن أن أخلاق الطفل غيرية في أساسها فالصواب في أن تطيع إرادة الراشد والخطأ في أن يكون لك إرادة خاصة . فليس هناك مكان في مثل هذه الأخلاق لما قد يسميه علماء الأخلاق « الخير » بخالف « الصواب » أو الواجب الخالص ما دام أن الخير هو شيء مثالي تلقائي وشيء يجذب العقل أكثر من أن يجبره على الطاعة. والعلاقات بين الآباء والأطفال من المؤكد أنها لا تقوم فقط على علاقات القسر بل هناك تعاطف تلقائي متبادل ذلك التعاطف الذي يحث الطفل من أول الأمر على أعمال الكرم وتضحية النفس . كما يدعو إلى هذا النوع من التظاهر العاطفي الذي لا يمكن أن يكون مفروضا بأي حال من الأحوال وهنا من غير شك نجد نقطة البداية لأخلاق الخير التي سوف نراها تنمو جنبا إلى جنب مع فكرة الصواب أو الواجب والتي تحل محلها تماما عند بعض الأشخاص . فالخير هو نتيجة للتعاون

أما علاقة القسر الأخلاقى التى ينتج الواجب عنها فقد لا تؤدى بذاتها إلى شىء سوى الغيرية ، وقد تؤدى فى أبعد أشكالها إلى الواقعية الأخلاقية .

ثم تأتى المرحلة المتوسطة التى أشار إليها بوفيه(١) وفيها نجد الطفل لم يعد يطيع الأوامر الصادرة من الراشد فحسب ، بل ويطيع الأوامر نفسها معممة ومطبقة بطريقة مبتكرة . وقد لاحظنا هذه الظاهرة فيما يتعلق بالكذب ، ففى بعض اللحظات يرى الطفل أن الأكاذيب سيئة فى ذاتها ؛ فالإنسان يجب ألا يكذب حتى ولو لم يعاقب على الكذب ، وهنا من غير شك يعمل الذكاء عمله فى القواعد الأخلاقية كما يعمل فى غيرها عن طريق تعميمها والتمييز بينها . ولكن الذاتية التى نتجه نحوها لا زالت نصف موجودة ، فهناك دائما قاعدة مفروضة من الخارج ولا تظهر فى شكل نتيجة ضرورية للعقل نفسه فكيف يصل الطفل إلى الذاتية الخالصة . الأدلة الأولى لها نشاهدها حين يكتشف أن الصدق ضرورى لعلاقات المشاركة الوجدانيـــة والاحترام المتبادل . والأخذ والعطاء يبدو فى هذه الناحية وهو العامل الحاسم للذاتية . فالذاتية الاخلاقية تظهر حين يرى العقل من الضرورى وجود مثل أعلى مستقل عن الضغط الخارجى ولكن الواقع أننا لو تركنا ميدان العلاقات بالناس الآخرين فلن نجد ضرورة أخلاقيـــة فمثل هذا الفرد يعرف الشذوذية ولا يعرف الذاتيـة . وعلى العكس من ذلك فأى علاقة بالأشخاص الآخرين يقوم فيها احترام جانبى تؤدى إلى الغيرية ، فالذاتية إذن تظهر مع علاقة الأخذ والعطاء فقط فى الحالة التى يكون فيها الاحترام المتبـادل من القوة بحيث يجعل الفرد يحس من الداخل بالرغبة فى معاملة الغير كما يود هو أن يعامل .

وهذا هو الموضوع الذى سنحاول تحليله فى الفصل التالى .

Baldwin Interprctaion cociale et morale du developement mental (١)
Trad . G . L. Dupart . Paris 1899 .

الفصل الثالث

التعاون ونمو فكرة العدل[1]

دراستنا لقواعد اللعب أوصلتنا إلى النتيجة القائلة بوجود نوعين من الاحترام، وبالتالى نوعين من الأخلاق . أخلاق القسر أو الغيرية وأخلاق التعاون أو الذاتية . وفى خلال الفصل السابق ألممنا بنواح معينة من النوع الأول . أما النوع الثانى الذى نعنى بدراسته الآن فهو من سوء الحظ أشد صعوبة من ناحية الدراسة، فبينما الاول يمكن أن يتشكل فى قواعد وبذلك يضع نفسه فى شكل أسئلة فإن الثانى يغوص بنوع خاص بين الدوافع المؤتلفة فى العقل أو فى المواقف الاجتماعية التى لا يسهل تحديدها عن طريق الحديث مع الأطفال . وقد أقمنا ناحيته القانونية — إن صح هذا التعبير — فى دراسة اللعب الاجتماعى الأطفال بين ١٠ ، ١٢ والآن يجب أن نذهب بعيدا ونخترق الإدراك الفعلى للأطفال ومن هنا تبدأ الأشياء أن تتعقد .

ولكن إذا كانت الناحية المثيرة فى التعاون والأخذ والعطاء تبعد عن الاستفهام فإن هناك فكرة واحدة ربما كانت أكثر الآراء الخلقية من الناحية العقلية . ويظهر أنها هى النتيجة المباشرة للتعاون وهى التى قد يتناولها التحليل دون أن يصادف صعوبات جمة، ونقصد فكرة العدل ولهذا فإن هـــذه النقطة هى التى نوجه نحوها معظم مجهوداتنا .

والنتيجة التى سوف نصل إليها فى النهاية هى أن الاحساس بالعدل ولو أنه من الطبيعى أن يكون معرضا لفرض أوامر الراشدين ومثلهم العملية ولكنه إلى حد كبير مستقل عن هذه المؤثرات ولا يحتاج لنموه إلى أكثر من الاحترام المتبادل والاتحاد الذى يقوم بين الأطفال أنفسهم . ففى الغالب نجد أن فكرة العدل والظلم تجد طريقها إلى عقل الناشىء على حساب الراشد لا من أجله . فعلى العكس من القواعد المفروضة التى فرضت من أولى الأمر على الطفل من الخارج والتى بقى عدة سنين

---

(١) بالاشتراك مع الآنسات م . ريرت و ن . بوخلر و أ . م . فلدويج

لا يدرك معناها من مثل قاعدة ألا تقول كذبا — على العكس من ذلك نجد أن قاعدة العدل هي نوع من الحالات الحلولية لعلاقات اجتماعية أو قانون يحكم توازنها وكلما نما الاتحاد بين الأطفال فإنا نجد أن فكرة العدل هذه تبرز في شكل ذاتي قريب من الكمال .

ولقد كانت هذه الاعتبارات هي التي حفزتنا أن ندخل في هذا الفصل دراسة مسألة لا ترتبط مباشرة بفكرة العدل ، وتلك هي الاتحاد بين الأطفال والنزاع التي يقوم بين هذا الاتحاد وبين سلطة الكبار في حالات «النميمة». وسيعيننا هذا التحليل على تحديد السن التي يبدأ فيها الاتحاد أن يكون فعالا وسوف نرى أنه بعد هذه السن بنوع خاص تبدأ فكرة المساواة في العدل تثبت نفسها بقوة كافية للتغلب على سلطان الراشد .

وأخيرا فانه من نافلة القول أن تقول إنه يجب أن نربط بدراسة فكرة العدل تحليلا إجماليا على الأقل لآراء الأطفال عن العقوبة . فالعدل الموزع الذي تحدده المساواة كان دائما مرتبطا في العقل بصفة عامة بالعدل الجزائي الذي تحدده النسبة بين العمل والعقوبة ولو أن الناحية الثانية لفكرة العدل أقل ارتباطا بمشكلة التعاون، ولكن يجب أيضا أن نخضعها للبحث والدراسة. والواقع أننا سندرسها أول الأمر حتى نترك تحليلنا التالي غير مقيد باعتبارات لهذا الاتجاه الخاص من الموضوع.

فالخطة التي سوف نتبعها هي إذن كما يلي : سنبدأ بدراسة مشكلة العقوبات ثم مشكلة المسئولية الجمعية وما يسمى بالعدل « الحلولي » (الذي فيه يظن أن العقوبة تحل في الأشياء نفسها) وبعد ذلك نتحول إلى دراسة النزاع بين العدل الجزائي والعدل الموزع ، فإذا وصلنا إلى هذه النقطة فإننا سوف نتقدم إلى تحليل العلاقات بين العدل الموزع ، والسلطة (وأيضا بين اتحاد الأطفال والسلطة) ثم إلى دراسة العدل بين الأطفال ثم نعود فنناقش بصفة عامة العلاقات بين العدل والتعاون .

١ — مشكلة العقوبات والعدل الجزائي

توجد هناك فكرتان واضحتان عن العدل فنحن نقول إن الحكم غير عادل حين يعاقب بريئا أو يثيب مذنبا أو بوجه الاجمال حين يفشل في أن يكيل بمكيال يتناسب مع الأجر أو الذنب موضوع الحكم. ومن جهة أخرى فإنا نقول إن القسمة غير عادلة

حين تجعل البعض محظوظين على حساب الآخرين . والمعنى الأخير لهذا الاصطلاح نلاحظ فيه أن فكرة العدل تتضمن فكرة المساواة فقط ؛ أما المعنى الأول فإن فكرة العدل فيه منفصلة عن الجزاء والعقاب وهى محدودة بواسطة العلاقة بين العمل والجزاء

ويبدو لنا أنه من الأفضل أن نبدأ بالفكرة الأولى من طريق التفكير هذين لأنها هى التى يمكن أن نربطها بطريق مباشر بقصر الراشدين وبالمشكلات الى درسناها فى الفصل الأخير . وربما كانت أيضا أكثر فكرتى العدل بدائية إذا قصدنا من البدائية لا مجرد التقدم الزمنى بل أكثر الاثنين تغطية بعناصر تتضاءل عن طريق النمو العقلى؛ إذ أنه يوجد فى بعض الآراء المتعلقة بالجزاء عامل من عوامل السمو والطاعة تميل الحالة الذاتية الأخلاقية إلى التخلص منه . وعلى أية حال فالمشكلة هى تحديد ما إذا كانت هاتان الفكرتان تنموان جنبا إلى جنب أو أن الثانية تميل لأن تسود الأولى .

ولكن فى أى حوار مع الأطفال عن العقوبات فإنا طبعا سنعلو فوق الصعوبات الاصلاحية الكثيرة إذ أنه فى مثل هذا الموضوع نجد أن الطفل كثيرا ما يميل إلى أن يعطى السائل محاضرة عائلية قصيرة من النوع المعتاد أكثر من أن يوضح له وجداناته الحقيقية عن السؤال وهى الوجدانات التى يندر أن يجد مناسبة لصوغها فى ألفاظ والتى ربما لا يسمح بالمرة لها بالتكوين. ولذلك وضعنا لدراسة هذا الموضوع طريقة فيها شيء كثير من الدوران .

ولكى نكتشف إلى أى حد يعتبر الأطفال العقوبات عادلة قررنا تقسيم الصعوبة، فمن جهة يمكن الإنسان أن يقترح أنواعا من العقوبات على الطفل دون أن يلقى أى شك على فكرة الجزاء نفسها ثم يسأله أيها أعدل وبهذه الطريقة يمكن أن نصل إلى العقوبة التكفيرية — وهى العقوبة الوحيدة الحقيقية فى نظر أولئك الذين يؤمنون بأسبقية العدل الجزائى[١] — وهى تختلف عن العقوبة المتبادلة الى تشتق من فكرة المساواة . ومما لا شك فيه أن رد الطفل لمثل هذه المشكلات سوف يكون فى مستوى إنشائى رفيع من وجهة نظر فكرة الجزاء . ومن وجهة أخرى فإنه بمجرد أن نصل إلى هذه النقطة فإنا نستطيع أن نحاول فنكتشف ما إذا كان الطفل يعتبر العقوبة عادلة

---

(١) انظر كيف أن دوركيم Education Morale, P. P. 188 - 192 يحيى ويجدد نظرية الاستغفار لتؤيد نظريته فى الجزاء .

وفعالة وذلك بواسطة جعله يقارن ، فى أزواج ، القصص التى عوقب فيها الأطفال بقصص اكتفى الآباء فيها بلوم أطفـــالهم مع شرح نتائج أعمالهم لهم . ثم يسأل الشخص بعد ذلك أى هؤلاء الأطفال يتوقع منه أن يرتكب الأعمال المنهى عنها مرة ثانية :هل هم أولئك الذين نالهم العقاب أو أولئك الذين لم يعاقبوا .

فإذا وضحنا هـذه النقطة — لا قبل ذلك — أمكننا أثناء الحديث مع الأطفال أن نوسع الموضوع قليلا وبذلك نصل معهم إلى الأمثلة العامة من مثل :ماغاية العقوبة؟ وعما إذا كان هناك سبب للجزاء وهكذا . وهذه المناقشة التى ستكون لفظية خالصة إن جاءت فى البداية يمكن أن تقوى فى المستوى الحسى مادامت تقوم على أحكام قال بها الطفل فيما يتعلق بالقصص التى قيلت له .

وبالاختصار فإن النتيجة التى نصل إليها يمكن أن تكون كالآتى : — فهناك نوعان من ردالفعل بالنسبة للعقوبة ؛ فالبعض يرى أن العقوبة عادلة وضرورية وكلما اشتدت العقوبة إزدادت عدلا وهى فعالة بمعنى أن الطفل الذى عوقب بصرامة سوف يؤدى واجبه فى المستقبل أداء أحسن من سواه — وغير هؤلاء لا يعتبرون التفكير والاستغفار ضرورة أخلاقية ؛فالعقوبة العادلة الوحيدة من بينالعقوبات الممكنة هى التى ينتج عنها وضع الأشياء فى موضعها الصحيح أو التى يترتب عليها تحميل الشخص نتائج أخطائه أو التى تتضمن المعاملة المتبادلة الخالصة . حقيقة أننا لو تركنا مثل هذه الجزاءات التكفيرية فإن العقوبة من مثل هذا النوع تعتبر عديمة الفـائدة ويصبح التأنيب والشرح أكثر فائدة من عقوبة الضرب . وفى المتوسط نجد أن الحالة الثـانية من حالات رد الفعل أكثر انتشارا عند الأطفال الكبار بينما الحالة الاولى تنتشر أكثر بين الصغار منهم ولكن النوع الأول من المعاملة نتيجة أنه ينال تأييدا فى كثير من الأسر والعلاقات الاجتماعية نجده يظل قائما فى كل الأعمار حتى إنا لنجده عند كثير من الراشدين .

وهاك الأسئلة التى استخدمناها للاستفسار عنأنواع العقوبة فقد كنا نبدأفنقول للشخص : « هل العقوبات التى توقع على الأطفـال دائما عادلة ، أو أن بعضها أعدل من البعض الآخر ؟ فالطفل عادة يأخذ بوجهة النظر الأخيرة ولكن أيا كانت الإجابة فإنا نستمر فىحديثنا فنقول: « أنت تعرف أنه ليس من السهل دائما أن نعرف كيف نعاقب الأطفال عقابا عادلا فكثير من الآباء والمدرسين لايعرفون كيف يفعلون ذلك.

لهذا فكرت فى أن أسأل الأطفال أنفسهم فأسألك وأسأل أصدقاءك وسأقص عليك كل أنواع الأشياء السخيفة التى قام بها الأطفال الصغار وسأترك لك أن تجيبنى عن رأيك فى الطريقة التى ينبغى أن يعاقبوا بها ، ثم نقص عليه الجزء الأول من القصة (كمية العمل السيء التى ارتكبت) فالطفل يخترع العقوبة التى نسجلها ثم نستمر فنقول: «هذا صحيح ولكن الأب لم يفكر فى ذلك بل فكر فى ثلاث عقوبات يتردد فى أيها أعدل وسأذكرها لك وعليك أن تختار أعدلها . ويجب أن نأخذ حذرنا فبمجرد أن يختار الطفل أحسن عقوبة نبادر فنسأله لماذا كانت أعدل ؟ ثم نستخدم مصطلحات الطفل فنسأله أيها أقسى ؟ (أو أعنف أو أكثر مضايقة الخ) وبذلك نحدد ما إذا كان الطفل يقول العقوبة على أساس قسوتها أو تبعا لبعض قواعد الجزاء الأخرى . أما القصص فهى :

القصة الأولى

قد كان ولد صغير يلعب فى حجرته وقد طلبت منه أمه أن يذهب لشراء خبز للغذاء فلم يكن فى المنزل خبز . ولكنه بدل أن يذهب مباشرة قال لنفسه إن المسألة ليست مهمة وإنه يستطيع أن يذهب فى دقيقة الخ . وبعد ساعة من الزمان لم يكن قد ذهب فعلا وأخيرا جاء وقت الغذاء ولم يكن الطعام حاضرا على المائدة فتألم أبوه وتردد فى الطريقة المناسبة لعقابه ففكر فى عقوبات ثلاث الأولى : أن يحرم ابنه من نزهته فى اليوم التالى وتصادف أن كان اليوم التالى هو سوق المدينة وكان قد وعده بزيارتها والتمتع بمشاهدة ما فيها . وما دام أنه لم يذهب لإحضار الطعام فلن يسمح له بزيارة السوق. أما العقوبة الثانية التى فكر فيها الوالد فهى ألا يعطى الولد خبزا ليأكله . فقد كان هناك فضلة من الأمس فليتناولها الوالدان أما الولد فما دام لم يذهب ويحضر الخبز الطازج فلن يعطياه شيئا وبذلك لم يترك للطفل أى طعام ليأكله . أما العقوبة الثالثة التى فكر فيها الأب فهى أن يفعل فى الولد ما فعله الولد فيه فيقول له: « إنك لم تساعد أمك ولن أعاقبك ولكن فى المرة التالية حين تسألنى أن أفعل لك شيئا فلن أفعله وسوف ترى إلى أى درجة يتألم الناس إن لم يساعد بعضهم بعضا ». ولم يعر الولد هذا الموضوع التفاتا ولكنه بعد أيام احتاج إلى لعبة موضوعة فوق الدولاب ، وقد حاول الوصول إليها ولكنه كان صغيرا فلم يتيسر له ذلك فأحضر كرسيا ولكن ارتفاعه لم يكن كافيا ولذلك لجأ إلى أبيه يسأله المعونة وعندئذ

قال له الأب : « الآن تذكر ما قلته لك فإنك لم تساعد أمك لذلك لا أميل إلى مساعدتك الآن ولكن حين تصبح مفيدا فإنى سوف أساعدك لا قبل ذلك »
فأى هذه العقوبات أعدل ؟

القصة الثانية

يحكى أن ولدا لم يقم بأداء واجباته المنزلية وفى اليوم التالى أخبر مدرسته بأنه بأنه لم يستطيع ذلك لمرضه . ولكن نظرا لأن وجهه كان بادى الصحة فإن المدرسة استنتجت أنه لم يكن صادقا فى قوله فذهبت وأخطرت أباه وأمه ففكر الوالد فى عقاب ولده الصغير ولكنه لم يستطيع أن يستقر على قرار بالنسبة للعقوبات الثلاث الآتية : — فالعقوبه الأولى أن ينسخ قصيدة خمسين مرة . والثانية أن يقول الأب لابنه: « لقد ادعيت المرض فلابد أن نعنى بك فعليك أن تذهب إلى مضجعك اليوم كله وأن تتناول الدواء حتى تشفى ». وأما الثالثة : « لقد قلت كذبا فلن أصدقك حتى لو قلت صدقا » . وفى اليوم التالى حصل الولد على درجة عالية فى المدرسة وكان كلما حصل على هذه الدرجة يعطيه أبوه نقودا يضعها فى صندوق نقوده ولكن فى هذه المرة حين عاد الولد إلى المنزل وقال إنه حصل على درجة عالية قال له أبوه :«قد يكون هذا صحيحا ولكنك كذبت بالأمس فلم أعد أصدقك ولن أعطيك الجائزة اليوم لأننى غير متأكد من أن ماقلته صدقا فلو أنك بقيت أياما عديدة لا تكذب فقد أعود فأصدقك ويعود كل مابيننا إلى حالته الطبيعية » فأى هذه العقوبات أعدل ؟

القصة الثالثة

كان هناك ولد يلعب فى حجرته بعد الظهر وقد طلب منه أبوه ألا يلعب بالكرة خشية أن يكسر النوافذ . ولكن لم يكد يخرج أبوه حتى أخرج الولد كرته من دولابها وبدأ يلعب بها فاصطدمت الكرة بزجاج النافذة وكسرته فلما عاد الوالد إلى بيته ورأى ماحدث فكر فى عقوبات ثلاث :

(١) أن يترك الشباك بلا إصلاح عدة أيام (ولما كان الوقت شتاء إذ ذاك فإنه لن يستطيع اللعب فى حجرته) (٢) أن يجعل الولد يدفع قيمة الشباك المكسور (٣) ألا يسمح له بأن يتناول لعبه لمدة أسبوع .

القصة الرابعة

كسر ولد لعبة أخيه الصغير فماذا يفعل ؟ هل ينبغى (١) أن يعطى الصغير أحد لعبه (٢) أن يدفع قيمة إصلاحها (٣) ألا يسمح له بأن يلعب بلعبه هو أسبوعا كاملا .

القصة الخامسة

بينما كان يلعب طفل بالكرة فى ممر (ممنوع اللعب فيه) أصابت الكرة إناء زهور فكسرته . فماذا ينبغى أن تكون عقوبته ؟ (١) هل يذهب إلى الغابة فيستحضر نباتا يزرعه بنفسه ؟ (٢) أو يصفع ؟ (٣) أو تكسر لعبه كلها ؟ .

القصة السادسه

قد كان يتطلع ولد إلى كتاب صور لأبيه وبدلا من أن يكون حذرا نجده أحدث بقعا فى عدة صفحات فماذا يفعل الأب ؟ (١) ألا يدع الطفل يذهب إلى السينما هذا المساء (٢) ألا يعير الوالد ولده الكتاب مرة أخرى (٣) وقد كان من عادة الطفل أن يعير كتاب صوره (ألبوم) إلى أبيه فلا يعنى الوالد به كما فعل الولد بكتابه من قبل؟

القصة السابعة

مات رئيس عصابة لصوص فتنافس زميلان على الرياسة . شارل وليون — فلما نتخب شارل للرياسة غضب ليون ووشى بشارل لدى الشرطة بأن كتب إليها خطابا غفلا من التوقيع اتهمه بارتكاب جريمة سرقة اشتركت فيها العصابة كما شرح لرجال الشرطة أين وكيف يجدون شارل .فلما قبض على شارل فكر اللصوص فى عقاب ليون فماذا يفعلون ؟ (١) ألا يعطوه نقود المدة شهر (٢) أن يطردوه من العصابة (٣) أن يتهموه أيضا كمشترك فى الجريمة وذلك عن طريق خطاب غفل من الإمضاء .

ومن الواضح أن الطفل لا توجه إليه كل هذه الأسئلة مرة واحدة بل يقتصر على مايهمه منها. كما أنه واضح أيضا أن هذه القصص ساذجة للغاية وأن كثيرا من العقوبات المقترحة مما يمكن تطبيقه فى الحياه الواقعية فى مستويات مختلفة. ولكن الشىء المهم الذى نتجه نحوه فى حوارنا هذا أن نضع للقصص خطة حتى لو أدى ذلك أحيانا إلى أن نترك حرفية القصة وأن نعرض على الطفل أنواعا من العقوبات تقوم على أسس يتميز بعضها عن بعض تماما؛ ذلك أن الحديث مع الشخص ينبغى أن يعنى بالمبدأ لا بتفاصيل طريقة التطبيق .

والآن يبدو لنا أن العقوبات الى وضعناها فى هذا الفصل كعقوبات عامة يمكن أن نقسمها على أساس قاعدتين واضحتين فكل عمل تعتبره الجماعة جريمة يتضمن مخالفة لقواعد الجماعة وبالتالى تهور ويتضمن نوعا من عدم الوفاء للرابطة الاجتماعية نفسها .فالعقوبة إذن كابين د ركيم تقوم على إعادة الشىء لأصله وعلى « وضع الشىء

فى موضعه الصحيح، وعلى إعادة بناء الرباط الإجتماعى وسلطة القواعد. ولكن مادمنا قد عرفنا قيام نوعين من القواعد يرتبطان بنوعين أساسيين من العلاقات الاجتماعية فإنه يجب أن نتوقع أن نصادف فى دائرة العدل الجزائى نوعين من ردود الأفعال ونوعين من العقوبات.

فهناك أولا ما نطلق عليه العقوبات التكفيرية التى يبدو لنا أنها تسير جنبا إلى جنب مع القسر وقواعد السلطة. خذ مثلا أى قاعدة مفروضة على عقل الفرد من الخارج وافرض أن الفرد خالف هذه القاعدة فإننا لو تركنا جانباً السخط الذى يحدث فى الجماعة وبين من بيدهم السلطة والذى لا مناص من أن ينصب على رأس المخالف فسنجد أن الطريقة الوحيدة لوضع الأشياء فى وضعها الصحيح هى أن نجعل الفرد يعود فيقوم بواجبه وذلك بواسطة طريقة فيها قدر كاف من القسر وأن نذكره بجريمته عن طريق عقوبة مؤلمة. وهكذا نجد للعقوبة التكفيرية صفة إجبارية بالمعنى اللغوى الذى يقول إن اختيار دلالة إجبارى بالنسبة للشىء المدلول عليه، ونقصد بذلك أن ليس هناك علاقة بين محتويات الجريمة وطبيعة العقوبة فحين يقال الكذب نجد أن المسألة واحدة سواء أوقعت عقوبة جثمانية على مرتكبها أو أخذت لعبه أو حكمت عليه أن يقوم بعمل مدرسى، وكل الذى يهم أن يوجد تناسب بين الجزاء الذى يقع وبين أهمية الذنب.

ثم هناك أيضا ما نسميه بالعقوبات المتبادلة وهى تسير يدا بيد مع التعاون وقواعد المساواة. خذ أى قاعدة يقبلها الطفل من الداخل أى التى يعرف أنها تربطه بمن يساويه برابطة الند (مثلا لا تكذب لأن الكذب يقضى على تبادل التصديق الخ) فإن هذه القاعدة إذا انتهكت حرمتها فإننا إن أردنا أن نضع الأشياء فى موضعها فلن نشعر بالحاجة إلى قسر مؤلم يفرض احترام القانون من الخارج بل يكفى أن نجعل المذنب يشعر بآثار ما ارتكب من نقض الروابط الاجتماعية، وبمعنى آخر فإنه يكفى استدعاء قاعدة تبادل المعاملة لتقوم بدورها، فما دام أن القاعدة لم تعد كما كانت من قبل شيئا مفروضا من الخارج، شيئا يستطيع الفرد أن يستغنى عنه بل على العكس من ذلك فإنها تتضمن علاقة ضرورية بين الفرد ومن يحيطون به، فإنه يكفى فى مثل هذه الحالة أن توضح النتائج المترتبة على خرق هذا القانون حتى تجعل الفرد يشعر بالعزلة وأن تجعله يحاول العودة إلى علاقاته الطبيعية، فاللوم لم يعد فى حاجة إلى أن تؤكده عن طريق العقوبة المؤلمة بل إنه يعمل بكل قوته مادامت المقاييس المأخوذة

بطريقة التبادل تجعل المذنب يدرك معنى الذنب الذى ارتكبه(١). وإذن فإنه على العكس من العقوبة التكفيرية نجد أن العقوبة المتبادلة لو استخدمنا الاصطلاحات اللغوية مرة ثانية فإننا نستطيع أن نقول إنها « من الضرورى » أن تدفع . أما الذنب والعقوبة فانهما مرتبطان من حيث محتوياتها وطبيعتها فلا داعى للحديث عن النسبة المحفوظة بين أهمية أحدهما وعنف الآخر ، ويتبع ذلك أنه فى حالة ارتكاب أنواع من الذنوب فإننا نستطيع فى حالة العقوبة المتبادلة أن نميز أنواعا مختلفة منها تكون أكثر أو أقل مناسبة وعدلا تبعا لطبيعة العمل الذى يستوجب التعنيف والزجر .

وإذا أردنا أن نقسم هذه الأنواع يلزم أن نعود إلى قصصنا . فنجد أنه من السهل أن نعتبر العقوبات الآتية تكفيرية : — عدم السماح بالذهاب إلى السوق أو السينما (١ و ٦) أو نسخ قصيدة خمسين مرة (٢) أخذ لعبة منه (٣ و ٤) أو صفعه (٥) أو تغريمه (٧) ولكن من الطبيعى أن نعتبر أى عقوبة حتى بعض العقوبات الأخرى التى اقترحناها فى هذه الأمثلة تكفيرية تبعا للروح التى تطبق بها ، فكثيرا مايقول الطفل إنه قد اختار عقوبة من العقوبات المعروضة عليه لأنها أقساها ولو أنه فى الواقع قد أقام اختياره على أسس مختلفة تماما ، وفى هذه الحالات فإن العقوبة موضع البحث لاتزال من النوع التكفيرى . أما عن العقوبات المتبادلة فإنه يمكننا أن نقسمها على النحو الآتى منتقلين من أقساها إلى أقلها قسوة : — أولا . فهناك عقوبة الطرد — الموقت أو المستديم — من المجموعة (القصة ٧) وهذه هى العقوبة التى يلجأ إليها الأطفال فيما بينهم كما فى حالة رفضهم اللعب مع غشاش لا يندم مثلا . وهى العقوبة التى يستخدمها الإنسان فى حياته العادية حين يرفض اللعب مع طفل أو استصحابه للنزهة إذا دلت التجربة على أنه لايحسن السلوك فى مثل هذه المناسبات . فالرابطة الاجتماعية فى مثل هذه الحالة تقطع بصفة مؤقتة .

أما المجموعة الثانية فتتكون من تلك العقوبات التى تتصل بالنتائج المباشرة المادية للعمل نفسه من مثل عدم إعطاء أى خبز للغذاء لمن رفض أن يذهب ويحضر بعضاً منها فى حالة عدم وجود قدر كاف فى المنزل (القصة ١) . إلزام من أدعى المرض

---

(١) من الواضح أن مقاييس التبادل تتضمن عنصرا من الألم ولكن الألم هنا لايطلب لذاته ولا بوجه نحو بث عادة احترام القانون فى عقل الشخص . أما الألم الذى قد يحدث (مصحوبا أحيانا بأضرار مالية) فهو بكل بساطة نتيجة حتمية للخروج على روابط التضامن .

البقاء فى السرير (القصة ٢) . تخصيص حجرة باردة لمن كسر زجاج النافذة (٣) فهى عقوبات من النوع الذى يشبه ما كان يفكر فيه روسو وسبنسر وكثير غيرهما حين قالوا إن الطفل يجب أن نعلمه عن طريق الخبرة الطبيعية وحدها . حقيقة أن النتائج الطبيعية لسوء التصرف ـ كما قال دوركيم ـ هى نتائج اجتماعية بالضرورة إذ أنها عبارة عن اللوم الذى تثيره . غير أن دوركيم وحده هو الذى يرى أن اللوم لكى يكون فعالا يجب أن يكون مصحوبا بعقوبة تكفيرية ؛ إذ أنه فى هذه الحالة تكون النتائج المباشرة والمادية للعمل فى الغالب كافية لتحقيق هذه الغاية . وأهم ما فى الموضوع أن المذنب يجب أن يتحقق لديه أن هذه النتائج ولو أنها طبيعية فإن المجموعة تؤيدها . وهذا هو السبب فى أننا وضعنا هذا النوع من العقوبة ضمن العقوبات التبادلية . فحين لم يجد الطفل فى القصة (١) خبزا للغذاء ، وحين ترك الطفل فى القصة (٣) فى حجرة بلا زجاج للنوافذ بسبب إهمال الأول إحضار الخبز وكسر الثانى الشباك فالذى يحدث هو أن الآباء أنفسهم سوف يرفضون تصحيح الخطأ ويستجيبون لإهمال أطفالهم بأن يرفضوا معاونتهم ؛ فالعقوبة إذن لا زالت متبادلة وبالمثل حين يدعى الأب فى القصة (٢) أنه يصدق ابنه حين يكذب ويطلب منه الاستقرار فى السرير ما دام قد ادعى المرض ، أو حين يرفض الأب أن يصدقه حتى حين يقول الصدق (العقوبة ٣) فهو فى الحقيقة يعاقب على النحو المتبادل . حقيقة أن العقوبة هى « نتيجة طبيعية » للعمل ما دامت نتيجة الكذب إما أخذ الكاذب بقوله أو عدم تصديقه بالمرة بعد ذلك . ولكن يضاف إلى ذلك أن يتصنع الوالد أنه عمد إلى سرعة التصديق أو الريبة حتى يرى الطفل أن رابطة التصديق المتبادلة قد تكسرت . وإذن فإن قاعدة التبادل هنا تقوم بعملها ولهذا فنحن نعتقد أن كل الحالات التى يطلق عليها العقوبات الطبيعية تتضمن المبادلة ما دامت المجموعة أو المربى فى كل الحالات يرغبون فى أن يجعلوا المذنب يحس أن رابطة التضامن قد تكسرت .

ثالثا — هناك نوع من العقوبة يقوم على تجريد المذنب من الشىء الذى أساء استخدامه. مثال ذلك ألا تعير كتابا لطفل سبق أن عمل فيه بقعا (القصة ٦) فعندنا هناك مزيج من عناصر مشابهة لتلك التى تميز النوعين الأخيرين ؛ فهناك نوع من إنهاء التعاقد نظرا لأن شروط التعاقد لم تكن مرعية .

رابعا . يمكن أن نضع تحت اسم العقوبة المتبادلة البسيطة أو الخالصة هذه العقوبات التى تتضمن أن نعمل للطفل نفس ما قد فعله هو نفسه. مثال ذلك ألا تساعده

(القصة ١) أن تكسر لعبه (القصة ٥) . ألا تعنى بكتاب صوره (القصة ٦) أن تفتن عليه إن كان قد فتن عليك (القصة ٧) . ومن الصعب أن نشير هنا أن هذا النوع من العقوبة ولو أنه مشروع إن أردنا أن نجعل الطفل يفهم نتائج أعماله إلا أنه يصبح مثيرا وباطلا إن كان الغرض منه مقابلة السوء بالسوء وتتويج عمل لا يعوض بآخر (القصة ١ ، ٦) .

خامسا — وهناك عقوبة « إصلاحية » وذلك بأن تدفع قيمة ما كسر أو سرق أو تأتى ببديل عنه الخ . . . ولقد صدق دوركيم حين ميز بين العقوبات الاصلاحية والجزائية ولكنا لو قسمنا النوع الأخير إلى نوعين تبعا لأنه قد يكون تكفيريا أو تبادليا فإن العقوبة « الاصلاحية » يمكن أن تعتبر حالة قائمة على حدود العقوبة التبادلية ؛ إذ أنه هنا نجد أن اللوم لم يعد يلعب أى دور وأن العدل يكتفى بمجرد إصلاح الشيء الذى ناله التلف . ويجب أن نلاحظ أن العقوبة الاصلاحية غالبا غير خالصة وقد تحتفظ بعنصر من الجزاء ، وهذا هو السبب الذى جعلنا نضعها ضمن القسم الذى نتحدث عنه .

وأخيرا يمكننا أن نميز نوعا سادسا يشمل اللوم وحده دون عقاب وهذا اللوم لا تفرضه السلطة ولكنه معنى فقط بأن يجعل المذنب يرى كيف أنه كسر رابطة الاتحاد . وعلى أية حال فإنه ينبغى ألا نعقد الموضوعات تعقيدا لا داعى له فلنترك الموضوع الآن لنناقشه فيما بعد .

وإذن فنتيجة التحليل أن هناك نوعين من العقاب ، أو العدل الجزائى — عقوبة تكفيرية ملازمة لعلاقات القسر وعقوبة تبادلية . والآن ننتقل إلى البحث التجريبى لنرى ما إذا كان الطفل يميل نحو إحداها أو نحو الأخرى تبعا لمراحل نموه .

وقد قامت الآنسة بوخلر Baechler باستجواب ٦٥ طفلا بين السادسة والثانية عشرة فى هذه النقط وقمت بنفسى باستجواب ثلاثين ؛ فالاحصائيات التالية إذن تبحث فى حالة حوالى مائة طفل . ولكن نظرا لأن كل طفل قد يعطى إجابات تختلف تبعا للقصة ولذلك قد يتذبذب بين العقوبة التكفيرية والعقوبة التبادلية ولذلك أقمنا حسابنا على أساس القصص لا على أساس الأطفال وجعلنا الوحدة هى كل إجابة مستقلة لكل طفل مستقل . ولما كان من الصعب أن نستجوب الطفل عن أكثر من ٤ قصص فى وقت واحد فهذا أعطانا مجموعة من ٤٠٠ وحدة .

ومن الواضح أنه فى مثل هذا الميدان فإن التطور لا يتقدم بنفس خطوات السن فهناك عوامل كثيرة جدا متداخلة . ولكنا لو أخذنا الموضوع بصفة إجمالية فإنه يدهشنا الوضوح الذى يحدد عملية التطور . فقد قسمنا الأطفال إلى ثلاث مجموعات أعمارها على التوالى ٧ — ٨ ، ٨ — ١٠ ، ١١ — ١٢ سنة (والمجموعة الأخيرة تشمل شخصين متأخرين فى سن ١٣) وقد وجدنا أن النسبة المئوية للعقوبات التبادلية بالنسبة لمجموعات الإجابات هى على النحو الآتى :

	٦ — ٧ سنة	٨ — ١٠ سنة	١١ — ١٢ سنة
الأطفال الذين استجوبتهم الآنسة بوخلر	٣٠ فى المائة	٤٤ فى المائة	٧٨ فى المائة
المجموع	٢٨ فى المائه	٤٩ فى المائة	٨٢ فى المائة

ويجب أن نلاحظ أن هذه الأرقام لا يمكن اعتبارها ذات أهمية كبيرة . فيجب أن نقول من بادىء الأمر إنها ترتبط فقط بأطفال ينتسبون لمجموعة أخلاقية معينة ومستوى اجتماعى معين (الأجزاء الفقيرة من جنيف وعدد قليل من الأطفال من مدرسة أولية فى نيوشاتل) ثم انه لا يمكن أن ننكر أنه مهما كان الإنسان دقيقا (انظر مقدمة R.M.) فإن الطريقة التى يوجه بها الأسئلة تلعب دورا هاما . حقيقة أن الانسان ليزعجه أن يجد أن الأطفال الذين يستجوبهم هو نفسه فى الغالب يجيبون إجابة أكثر تطابقا مع نظريته من أولئك الذين يستجوبهم غيره ؛ فالعامل الشخصى هنا لا يمكن إغفاله وهو يؤدى إلى تعريض كل هذه الاحصائيات للشك وكل الذى سوف نستنتجه من هذه الأرقام أننا نجد بصفة إجمالية أن أحكام العدل الجزائى يبدو أنها تواجه تطورا معينا كلما كبرت سن الطفل فالأطفال الصغار ينحازون إلى جانب العقوبة التكفيرية، أما الكبار منهم فيميلون نحو العقوبة التبادلية. ويجب أن نعنى بملاحظتين هامتين الأولى منهما أنه بجانب مشكلة المراحل هناك مشكلة الأنواع فهناك بعض العقليات التى تتمسك بفكرة التكفير تمسكا لا سبيل إلى فصله (Joseph le maistle بعكس Guyou) فهذه العقليات طبعا هى نتيجة لتنشئة من نوع معين يقوم على تربية اجتماعية دنيئة ذات طابع خاص ولكن ظاهرتها العميقة تستمر مستقلة عن السن ولهذا فلن يدهشنا أن نصادف فى أوساط اجتماعية أخرى نتائج استجواب تختلف تماما عن النتائج التى وصلنا إليها فى هذا البحث .

ومن جهة أخرى فإنه حين يفكر الأطفال أنفسهم فى عقوبات فإنهم بدلا من أن

يختاروا من بين العقوبات العديدة المقترحة نجدهم فى الغالب يرجعون إلى العقوبة التكفيرية واختيارهم غالبا فى[١] منتهى القسوة ولكن هذا فى الواقع لايناقض نتائجنا . من الطبيعى أن انتباه الطفل إن لم يوجه نحو الأنواع المختلفة للعقوبة دون تحديدها بل يكتفى بعرضها عليه على النحو الذى ننقله الآن — فانه فى هذه الحالة لن يفعل شيئا أكثر من أن يفكر فى العقوبات التى تعود عليها وهى التعسفية و التكفيرية.

والآن ننتقل إلى تحليل الحالات : ولنبدأ بأمثلة لأطفال يرون أن العقوبات التعسفية هى أعدل العقوبات :

انج Arg (٦) أعاد القصة (١) صحيحة . كيف ينبغى أن يعاقب ؟ اسجنه فى حجرة — وماذا يحدث له ؟ سيبكى — وهل هذا عدل ؟ نعم » ثم ذكرت له العقوبات الثلاث المقترحة بعد ذلك : « أيها أعدل ؟ ألا أعطيه لعبة لماذا ؟ لأنه كان خبيثا — وهل هذه أحسن العقوبات الثلاث ؟ نعم — لماذا ؟ لأنه مغرم جدا بلعبه — وهل هذا أعدل ؟ نعم . وإذن فلم تكن قاعدة التبادل هى الأساس وإنما فكرة أشد العقوبات قسوة .

فيل Fil (٦١) : القصة (١) « لقد كان أبى يسىء معاملتنا فيضعنا فى دولاب مظلم ولقد فعل ذلك فعلا فلو كان لى دولاب مظلم لوضعته فيه حتى المساء وصفعته على أذنه ولو كان عنده سوط مافعلت شيئاً غير جلده به » . ولقد اختار العقوبة الثالثة لأنه كان يحب أن يذهب إلى السوق ولذلك فنمنعه بضايقه .

زيم zim (٦) القصة (١) : زيم لايفكر كثيرا فى العقوبتين الأخيرتين . أما الأخيرة فهى ليست صعبة — لماذا ؟ على الولد الصغير — ولماذا هى غير صعبة عليه إنها ليست كثيرة . والثانية أيضا — « ليست كثيرة » فأعدل العقوبات إذن هى الأولى لأنها تمنعه من التجوال »

مورد Mord (٧) القصة (٦) : أعدل العقوبات هى حرمانه من الذهاب إلى السينما . لماذا ؟ فهى تناسبه أكثر من الأخيرتين فهى أسوأ إذ أنه من الممتع أن تذهب إلى دار الصور المتحركة ولكن من غير المستحب ألا تعيد إليه كتاب حفظ الصور

(١) انظر فى هذه المناسبة الاستقصاء الذي قام به ناب knapp فى L'intermédiare des Ebw apcers

(ألبوم) — لماذا ؟ إن الذهاب إلى دار الصور ممتع ولكن لو أن الكتاب كان عنده واطلع عليه خمس مرات أو ستا فإنه يقول: « لقد تطلعت إلى صور الكتاب بالقدر الكافى ولهذا لايعنينى إن لم يعرنى إياه مرة أخرى »

سيل Syl (٥ر٧ سنة) : القصة ٢ : « الأعدل ؟ أن نجعلها تنسخ ٥٠ سطرا فهذه هى أسوأ العقوبات لأنها لن تسمح لها بالخروج » .

ماى may (٥ر٧) القصة ١ . أعدل العقوبات هى « الا تعطها خبزا فهذه أشـــدها عقوبة وسوف تجبرها على أن تذهب وتحضر الطعام فى المرات التالية » القصة ٦ . « ألا تأخذها إلى دور الصور المتحركة — وما رأيك فى العقوبة الثانية ؟ لن يعنيها كتاب صورها وهى تعنى بجمع الطوابع - فهل هذه العقوبة صالحة ؟ إنها لاتكسى ولن تجعلها تتصرف تصرفا حسنا — أيها أسوأ العقوبات ؟ ألا آخذها إلى دار الصور المتحركة . »

على Ali (٥ر٧) القصة ٢ . « أجعله يكتب ٥٠ سطرا فى كراسة فهذه عقوبة تجعله لايعود إلى مافعل مرة أخرى لأنه سيضطر إلى كتابتها مرة أخرى — وهل هذه هى أعدل العقوبات ؟ إنها تقوم الولد الصغير فلا يعود يكذب وأيها أعـــدل ؟ كتابة خمسين سطرا لأن هذا مرهق فلا يعود يمزح . »

بلا Bla (٧,٥) القصة ١ . « ألا أتركها تتجول — لماذا ؟ لأنها تحب أن تتجول » .

بيل Pel (٧,٥) (بنت) القصة ١ . « أيها تظنين أعدل ؟ أن أمنعه من التجوال . — لماذا ؟ لأنه لم يساعد أمه — أى العقوبات الثلاث أقسى ؟ أن يمنع من التجوال « القصة ٢ . « أى العقوبات الثلاث أعدل ؟ نسخ القصيدة خمسين مرة — ولماذا كانت هذه أعدل ؟ لأنها أشدها صرامة » .

جان gan (٨) القصة ١ . « أى العقوبات الثلاث أعدل ؟ » — أن يحرم من التجوال — لماذا كان ذلك أعدل ؟ لأن الطفل يجب أن يتجول وقد منع من ذلك — وأى العقوبات الثلاث يكرهها أكثر ؟ ألا يتجول » .

سوت Sut (٨) . وأعطى نفس الإجابة عن القصة الأولى — القصة ٢ . « أى هذه العقوبات الثلاث أعدل ؟ حين أجبر على نسخ القصيدة خمسين مرة — ولماذا

كانت أعدل ؟ لأنه كان يجب أن يقوم بأعماله ولكنه لم يفعل — أى الثلاث أشد مضايقة ؟ نسخ القصيدة خمسين مرة « القصة ٤ » أى هذه العقوبات تراها أعدل ؟ الثالثة (أخذ لعبه منه) — ولماذا كانت هذه أعدلها ؟ لأنه ما كان ينبغى أن يكسر لعب أخيه الصغير — وهل الآخريان عادلتان أيضا ؟ نعم سيدى — دعنا نقارن الثانية والثالثة فأيهما أعدل: نجعله يدفع قيمة اللعبة التى كسرها أو نأخذ منه لعبة ؟ أن نأخذ منه لعبة — ولماذا كان ذلك أعدل ؟ .. أيهما يكرهه أكثر ؟ — أخذ لعبة منه . « القصة ٥ » أيهما أعدل ؟ كسر اللعبة — ولماذا كانت هذه أعدل ؟ . أى العقوبات الثلاث يجعله أشد غضبا ؟ أن تكسر إحدى لعبه « فالمهم هنا إذن ليس معاملة الند للند (التبادلية) حتى فى هذه الحالة الأخيرة وإنما المهم هو فكرة أن قسوة العقوبة تحدد عدالتها .

كك kec (٨) القصة ١ « أيها أعدل ؟ ألا يسمح له بالتجوال — وهل هذه هى الأعدل؟ نعم — لماذا ؟ لأنه يحب التجوال » . أما عن الآخريان فإن أعدلها ألا نعطيه خبزا « إذا كان يحب الخبز فيجب ألا نعطيه شيئا منه » .

باد Bad (٩) القصة ١ « أفضل تلك الخاصة بالسينما لأنها أعدل؛ ذلك أنها تمنعه من أن يفعل شيئا يحبه » .

باو Beu (١٠) . القصة ١ « عقوبة منع التجوال هى الأحسن — لماذا ؟ لأنه يحبها ويجب أن نمنعه من القيام بعمل ما يحبه » .

وليس من الصعب أن نرى المعنى العام لهذه الإجابات فهؤلاء الأطفال يرون أن العقوبة تقوم على فرض جزاء مؤلم على المذنبين وهذا الجزاء يجب أن يصل إلى درجة تكفى لأن تجعلهم يقدرون سوء أعمالهم . ومن الطبيعى أن تكون أعدل العقوبات فى نظرهم هى أشدها قسوة وكل شخص ممن استجوبناهم وضح بطريقته الخاصة هذه الصلة القائمة بين فكرة العدل الجزائى وبين قسوة العقوبة ولكن أكثر العبارات المميزة كانت هى « أنه أسوأ » .

مورد Mord (سيل Syl الخ) « فى هذا عقاب له أشد » .

مأى May « عقوبة شديدة » (على Ali) .

ومن الواضح أن ليس هناك من بين هؤلاء الأطفال من قصد إلى القول بأن العقوبة تدل على قيام قسر فى رابطة الاتحاد وليس فيهم من دعا إلى ضرورة قيام

علاقة الند بالند (التبادلية) بل إن هناك سيادة للعقوبة التكفيرية ،حقيقة أن هناك نوعا من الغموض فى هذه النقطة، فكثير من علماء التربية يرون أن العقوبة حتى حين تتضمن إحداث ألم وتعسفى، ليست سوى مقياس وقائى غرضه تجنب تكرار الخطأ. وقليل منهم من يعتبر العقوبة تكفيرية تماما كأن يكون الغرض منها إزالة الألم الناشىء من الخطأ الذى ارتكب سواء عن طريق التعويض أو التأثير . فما موقف الأطفال إزاء هذا الموضوع ؟ إن الآراء التى أبداها الأطفال الذين استجوبناهم عن موضوع العقوبة بصفة عامة يبدو أنها تؤيد ما نعتقده من أن الموقفين يقومان جنبا إلى جنب عند كل طفل ولكن فى حالة متداخلة وغير متميزة، فالطفل قد يؤيد فترة الناحية الانتقامية للعقوبة من مثل العقوبة البدنية القاسية التى تنزلها سلطة عليا (انظر فيل Fil مثلا) وفى مرة أخرى يأخذ بنظرية العقوبة الوقائية وهكذا نجد أن ماى يرى أن العقوبة المقترحة ليست كافية لأنها « لن تكفى لجعلها بنتا حسنة» . ولكن حتى فى هذه الحالة فإنه فى عقل الطفل تقوم فكرة التعويض الضرورى وهو يرى أنه مما يناقض العدل ألا نعاقب المذنب إطلاقا ولما كانت العقوبة موضع السؤال فقد اختيرت على أساس العنصر المؤلم الذى تحتويه فإن هـذا التعويض الضرورى بديل لفكرة .

والآن ننتقل إلى الأطفال الذين يعتبرون العقوبة التبادلية أكثر عدلا .

جيو geo (٧)القصة ١ : أى العقوبات الثلاث أعدل ؟ — ألا أساعده. لماذا ؟ لأنه لم يساعد من فى البيت فليعامل بالمثل — وإذا كان أبوه لم يفكر فى هذه العقوبة فأى العقوبات تكون أعدل ؟ ألا يسمح له بالتجول . . . أوه لا ، إنه يحرم من العشاء لأنه لم يساعد أمه ولذلك ينبغى ألا يتناول أى عشاء — أى العقوبات الثلاث أقل عدلا ؟ تلك الخاصة بمنعه عن التجول — لماذا ؟ لأنه كان يتطلع إليه « القصة ٣ » أيها أعدل ؟ أن يدفع قيمة زجاج النافذة — لماذا كانت أعدل ؟ لأن معناها أن يدفع قيمتها مرة واحدة (أى يعيد الأشياء إلى وضعها الصحيح) ولو صرفنا النظر عن هذه العقوبة فأيها يكون أعدل ؟ أن نتركه فى الحجرة المكسورة الزجاج فذلك يعلمه ألا يكسر النوافذ — وأى العقوبات أقلها عـدلا ؟ أن نأخذ منه لعبه بضعة أيام — وأيها أشد قسوة ؟ أن نمنعه من اللعب .

ديزار Desar (٧,٥) القصة ١ . أى هذه العقوبات أعدل ؟ ألا يعطى أى خبز — لماذا كانت هذه أعدل ؟ لأنه لم يذهب لإحضاره — وأى هذه العقوبات الثلاث أقسى

أى التى درجة رغبته فيها أكثر ؟ أن يحرم من التجوال — إذن أيها أعدل ؟ ألا يعطى أى طعام — ولماذا تظن أن هـذه أعدلها . لأنه لم يذهب لإحضار الخبز ، فديزار Desar منتبه إلى علاقة السبب بالمسبب التى تدخل فى هذه العقوبات ولكنه لم ينجح فى أن يجعل هـذه العلاقة واضحة — القصة ٢ : الأعدل ألا نصدقه بعد ذلك — لماذا ؟ لأن عدم تصديقه بعد ذلك صحيح تماما منذ كذب على معلمه ، القصة ٣ ، أيها تظن أعدل ؟ أن يدفع ثمن زجاج النافذة لماذا ؟ لأنه ليس من العدل أن يدفع الآب والابن — ماهى أشد العقوبات كرها عند الولد الصغير . هل هى أن يدفع ثمن الزجاج أو أن يقيم فى حجرة باردة ؟ أن يكون زجاج نافذته مكسورا (أى يبرد) . القصة ٥ ، أيها أعدل ؟ أن تكسر إحدى لعبه — لماذا كانت هذه هى الأعدل ؟ كسر إحدى لعبه لأنه كسر الإناء — وأى هذه الثلاثة يكرهها أكثر ؟ أن يذهب ويحضر نباتا من الغابة — وأيها أعدل ؟ ان تكسر إحدى لعبه ، وسنرى ان ديزار Desar يميل نحو فكرة التبادلية خلال استجوابه حتى فى الحالة المتناقضة فى القصة ٥ .

برج Berg (٨) القصة ١ ، ينبغى ألا يسمح له بالتجوال — وهل يكون ذلك أعـدل العقوبات ؟ لا ليس هـذا عدلا كان ينبغى أن تكون اللعبة التى لم يستطيع الوصول إليها (فلا يعان على الوصول إلى اللعبة التى فوق الدولاب) فمن لم يعاون ينبغى ألا يعاون — وهل هـــذه أحسن العقوبات ؟ نعم فإنه لم يعاون فينبغى ألا يعاون .

بوم Boum (٩) القصة ١ ، الأخيرة هى الأحسن فما دام الولد لم يعاون فإن أمه ينبغى أن تعامله بالمثل — أى العقوبتين الآخريين أعدل ؟ . ألا يعطى أى طعام فلا يكون لديه مايتعشى به لأنه لم يساعد أمه — والأولى ؟ إنها أقلها من جهة استحقاقه لها ولن يهمه فما زال قادرا على أن يلعب بلعبه (، قد يستمر معاونته عن طريق البحث عن لعبه وإعطائها له ،) وسوف يجد خبزا فى المساء ، القصة ٦ ، لن أتسبب فى جعل كتاب صوره قذرا فذلك هو أعدل العقوبات . وإنما أعمل له مثل ماعمل هو — وأى العقوبتين الآخريين أعـــدل ؟ ألا أعيره الكتاب مرة أخرى لأنه قد يعمل بعض بقع حبر مرة ثانية . وما رأيك فى العقوبة الأولى منعه من الذهاب للسينما ؟ هذه أقل العقوبات عدلا فلن تفعل لكتاب صوره شيئا فلن ينال كتابه أي تغيير وليس له أي صلة بالكتاب .

ديك Dec (٩ر٥) القصة ١ . الأعدل هو العقوبة المتصلة باللعبة — « ولماذا ؟ نظرا لأنه لم يساعد أمه ولذا لم تعاونه أمه » .

ريد Rid (١٠) القصة ١ . الأحسن هي « تلك الخاصة باللعبة لأنها تريه إلى أى حد يحب الإنسان أن يعاونه الناس — وأيها أعدل ؟ تلك الخاصة باللعبة لأن أمه قد فعلت معه نفس الشيء الذى فعله هو من قبل » القصة ٢ » أيها أعدل ؟ تلك الخاصة بمرضه (حين وضع فى السرير) ذلك أنه مادام قد قال ذلك (إنه مريض) فلا بد أن تصدقه — وأى الاثنتين الأخريين أعدل ؟ تلك الخاصة بالمنحة المالية ، فنظرا لأنه يحب هذه الجائزة وقـــد كذب ولذلك ينبغي ألا تصدقه مرة أخرى . وما رأيك فى الأولى (نسخ ٥٠ مرة) هذه عقوبة ثقيلة نوعا . . . وأى الثلاث أعدل ؟ اثنتان منهما عادلتان قليلا أو كثيرا إحداهما تلك الخاصة بادعائه المرض وتلك الخاصة بعدم تصديقه . « القصة ٦ » أيها أعدل ليست تلك الخاصة بالسينما لأنها أميل إلى القسوة بالنسبة لعمل بقع حبر — وما رأيك فى الأخريين ؟ تلك الخاصة بعمل بقع فى كراسة صوره . . . فمن الصحيح أن تعمل له مثل ماعمل .

نوس nus . القصة ١ . « كنت أصفعه » ولكن الأب فكر فى ثلاث عقوبات (وأخبرته بها) فأيها أعدل ؟ ألا أعاونه — هل تظن أن هذا أعدل من صفعه ؟ أعدل — ولماذا ؟ (سكت قليلا) . . . . لأن فى هذا عمل نفس الشيء الذى فعله هو — وما أعدل العقوبتين الأخريين ؟ ألا أعطيه خبزا — لماذا ؟ لأنه لم يحضر شيئا منه » .

روى Roy (١١) . القصة ١ . أى العقوبات أعدل فى نظرك ؟ ألا أساعده فذلك أعدل — ولماذا كانت هذه العقوبة أعدل ؟ لأنها عمل نفس الشيء « القصة ٢ » الأعدل هو « الا يصدق الابن لأنه كذب فقد كذب مرة ولذلك يظن أنه سيكذب دائماً » القصة ٦ . ألا تعنى بكراسة صوره مادام الولد لم يأخذ حذره ، « القصة ٧ » « كنت أكتب خطايا مادام هو قد كتب خطايا أيضا » .

بوه Buh (٥ر١٢) القصة ١ . « أى العقوبات أعدل ؟ تلك الخاصة بعـــدم إعطائه خبزا للمساء — لماذا ؟ لأنه لم يذهب ويحضر شيئا منه — أى العقوبات ترى أنه يكرهها أكثر ؟ حرمانه من التجوال — والأعدل ؟ ألا يعطى أى خبز . هل عقوبة الحرمان من التجوال عادلة كعدل العقوبة الأخرى أو أقل عدلا ؟ — ولماذا ؟ لأنك

لن تعاونه (فعقوبة منع التجوال أقل عدلا) لانه لاصلة بين الخبز ومنع التجوال « القصة ٢ . » أى عقوبة فى نظرك أعدل ؟ أن ألزمه سريره — لماذا ؟ لأنه حاول أن يقنعهم أنه مريض . وأى الآخرين أعدل ؟ ألا يصدق مرة أخرى — لماذا لأنه كذب — ماهى العقوبة التى لاصلة لها ؟ نسخ مسألة خمسين مرة — وأيها أكثر صلة ؟ إجباره على البقاء فى السرير — وما رأيك فى اقتراح رابع وهو ألا يعاقب بالمرة ؟ ينبغى أن يعاقب . « القصة ٤ : أعدل العقوبات هى أنه ينبغى أن يعطى احدى لعبه للولد الصغير — هل اخترت هذه لمجرد أنها مرت بذهنك او لأنها تبدو لديك أكثرها عدلا ؟ لقد أخذ لعبه من الولد الصغير فمن الحق إذن أن يعيد إليـه لعبة أخرى .

ومن هذا يتبين إلى أى حد اختلفت إجابات هؤلاء الاطفال عن إجابات المجموعة السابقة ، فقيمة العقوبة لم تعد تقاس بمقدار قسوتها والنقطة المهمة أن نعمل للمذنب شيئا شبيها بما فعله هو نفسه حتى يدرك نتائج أعماله أو تعاقبه بوساطة النتائج المادية المباشرة لسوء تصرفه كلما أمكن ذلك . والعقوبة التبادلية الخالصة اصبح لها مركز سام فى نظر الطفل حتى إنه ليطبقها حتى فى الاحوال التى تبدو لنا على حدود الانتقام السخيف كما فى حالة كسر لعبه (القصة ٥) الخ . . . وعلة ذلك كما سنرى فيما بعد أنه فيما بين السابعة والعاشرة نجد أن المساواة الخالصة بكل مافيها من وحشية تتفوق على العدل .

ومع ذلك فإن مشكلة التفسير ما زالت قائمة . فهل الإجابات التى أتينا بها من قبل لها أى معنى خلقى أم أنها ترتبط فقط بذكاء الطفل ؟ فقد يظن أن الطفل يعتبر الأسئلة التى أعطيت له هى مجرد اختبار ذكاء ولذلك فهو يبحث من بين العقوبات المقترحة على تلك التى لها بعض العلاقة بالحادث نفسه . وقد طلب إليه أن يختار ، وبمعنى آخر فهو يفكر تقريبا على النحو الآتى : « إنهم يعرضون علينا ثلاث عقوبات ولذلك فهناك خدعة فى ناحية ما من هذا ونحن نجـد أن بعضها مرتبط بالحادث والبعض غير مرتبط به فليكن اختيارنا منصبا على تلك الأكثر تشابها بالعمل السيء ، ولننظر بعد ذلك ما إذا كانت تلك هى الإجابة التى يطلبونها » وبذلك يكون الاختيار من إملاء الذكاء وحده ولا يرتبط بأى إحساس بالعدل .

ولكن ولو أن تداخل هـذا العامل لا يمكن طبعا التخلص منه فى الحوار ولكنا نعتقد أن نغمة الإجابات ذات صفة أخلاقية أولا وقبل كل شيء فخين قارنجيو geo

القصة (١) بين العقوبات التبادلية والعقوبات التكفيرية قد أكد بكل وضوح أن الأولى عادلة بينما الأخيرة قاسية ثم نلاحظ أيضا مناقشة ديك Dec القصيرة التى أقيمت على أساس قاعدة على درجة كافية من المعقولية أما عن الحالات الباقية فليس تقبعها وحـــده هو الذى سوف يقنعنا بتزايد أهمية فكرة التبادل والمساواة بين الأطفال فيما بين ٧و١٢ ولكن الخبرة التربوية فى هذه الفترة تدلنا على الطريقة التى يستجيب بها الطفل فى حياته اليوميه، والآن بدون أن نميل إلى تفضيل نظام تربوى أخلاقى دون آخر فإننا هنا نتحدث كعلماء للنفس لا كعلماء للتربية — فإنه يسود لدينا فكرة أن المدربين الذين يرون أن مثلهم الأعلى هو إقامة تعاون فوق القسر ينجحون فى تحقيق غرضهم دون استخدام العقوبات التكفيرية وبذلك يبرهنون على أن الأطفال يلمون تماما بمعنى العقوبة التبادلية حتى إذا كان التأنيب وعمليات المنع (أخذ شىء من الطفل كان على وشك أن يكسره) غالبا ما تفسر بالضرورة بأنها عقوبات تكفيرية إلا أن الطفل كلما كبر كلما تحسنت قدرته على إدراك قيمة المقاييس التبادلية. ونحن نعتقد دون أن نميل لنأكيد هذه النقطة أن الإجابات التى حصلنا عليها أثناء حوارنا ترتبط بعواطف جربها الطفل فعلا إما عن طريق أنه برهن لنفسه على سلامة بعض العقوبات التبادلية أو عن طريق شعوره بالشك فى كثير من العقوبات التكفيرية وبذلك أصبح أكثر ميـــلا للموافقة على العقوبات التبادليـة التى عرضناها عليه فى قصصنا .

وهذا يؤدى بنا إلى النقطة الثانية التى لمسناها فى بداية هذا القسم ونقصد بها تأثير العقوبات التكفيرية . ومن الحقائق اللافتة للنظر أنه فى الجزء الأول من الحوار كانت آراء الأطفال متفقة على الدفاع عن العقوبات القاسية مع اعتبارها قانونية ومفيدة من الناحية التربوية فقد كانوا مخلصين متحمسين فى تعلقهم بالأخلاق السائدة ولكن لو قدرنا كيف يختار كثير منهم فيما بعد بوضوح العقوبة التبادلية فيفضلونها على العقوبة « التعسفية » فهلا نسمح لأنفسنا بأن نخطو إلى الأمام ونسأل عما إذا كان الطفل حقيقة قد اقتنع بفائدة العقوبة ؟ وهلا يشعر غالبا بأن الاتجاه المؤقت إلى الكرم قد يؤدى إلى نتائج أحسن ؟

لنحاول الدخول فى حكمه على هذه النقطة عن طريق التجربة الآتية .فنبدأ نقص عليه قصة بعض الحوادث السيئة المختـــارة من بين أخطاء الأطفال العادية ثم نصف له الحالتين : فى إحداهما عقوبة تكفيرية قاسية وفى الاخرى شرح بسيط مع ميل نحو

قاعدة التبادل بدون أن يكون مصحوبا بأى عقوبة أياكان نوعها . ثم نسأل الشخص فى أى الحالتين يتوقع حدوث نكسة .

وهاهى ذى القصص التى استخدمت لهذه الغاية :

القصة ١ (ا) كان ولد يلعب فى حجرته فى الوقت الذى كان فيه أبوه يشتغل فى المدينة وبعد قليل أحب الولد أن يرسم ولكن لم يجد لديه ورقا ثم تذكر أن هناك بعض الأوراق البيضاء فى أحد أدراج مكتب والده فذهب فى هدوء باحثا عنها حتى وجدها فلما عاد الأب إلى منزله وجد درجه غير منظم وأخيرا اكتشف أن شخصا ما قد سرق أوراقه فذهب توا إلى حجرة ولده حيث وجد أرضها مغطاه بقطع من الورق عليها رسوم من طباشير ملون فتغيظ الوالد للغاية وضرب ابنه بالكرباج .

(ب) والآن سأقص عليك قصة تقريبا كالسابقة ولكنها ليست مثلها تماما (وهنا قص القصة باختصار عدا الجملة الأخيرة) غير أنها تنتهى بشكل مختلف فالوالد لم يعاقب ابنه بل اكتفى بأن وضح له أنه لم يكن مصيبا فى عمله وقال: « لو أنى أخذت لعبك أثناء غيابك عن المنزل وذهابك إلى المدرسة فأنه لن يعجبك ذلك وكذلك حين لا أكون هنا يجب ألا تأخذ أوراقى فليس ذلك مما أستريح له وليس من حقك أن تفعل ذلك » .

وبعد بضعة أيام كان كل من الولدين يلعب فى حديقته فالولد الذى عوقب كان فى حديقته والثانى الذى لم يعاقب كان فى حديقته أيضا فوجد كل منهما قلم رصاص وكان هذا القلم هو قلم الوالد وقد تذكر كل منهما أن والده سبق أن قال إنه فقد قلمه فى الشارع وقد تألم لأنه لم يستطع العثور عليه وكان كل منهما يرى أنه لو سرق القلم فلن يعلم بذلك أحد ولن يناله أى عقوبة .

وقد احتفظ واحد منهما بالقلم لنفسه أما الآخر فقد أعاده لأبيه فأيهما تظن انه قد أعاده : ذلك الذى سبق أن عوقب لأنه أخذ الورق أو ذلك الذى اكتفى معه بالمناقشة » .

القصة ٢ (ا) ذات مرة كان هناك ولد صغير يلعب فى المطبخ أثناء غياب والدته فكسر فنجانا فلما عادت أمه قال لها لست أنا إنها القطة فقد قفزت هناك وقد تبينت

الأم أن هذا كذب فغضبت وعاقبت الولد أما كيف عاقبته ؟ (أترك للطفل أن يقرر العقوبة) .

ب ـ نفس القصة أما هذه المرة فإن الأم لم تعاقبه بل اكتفت بأن شرحت له أنه ليس من المستحب أن تكذب فإنك لن تحب منى أن أكذب عليك فأفرض أنك سألتنى عن بعض الكعك الذى فى « الدولاب » فأجبتك بأن ليس فيه شىء بينما الحقيقة أن هناك كعكا فلا أظن أنك ستستظرف ذلك منى . وبالمثل فهذا ما يحدث عندما تقول لى كذبا فإن ذلك يغضبنى .

وبعد بضعة أيام كان كل من الولدين يلعب فى مطبخه وكان كل منهما هذه المرة يلعب بالكبريت فلما عادت أمهما كذب عليها أحدهما وقال إنه لم يكن يلعب بالكبريت أما الآخر فصدقها الحديث فأيهما كذب : ذلك الذى عوقب حين كسر الفنجان أو ذلك الذى اكتفى معه بشرح الموقف ؟

والقصتان طبعاً فى منتهى البساطة ولكنهما يكفيان فى نظرنا لإظهار الاتجاه العقلى للطفل إن كان يعتقد حقا فى العقوبات فإنه سيوضح رأيه وإن كان يريد أن يدخل السرور علينا أكثر من أن يبين آراءه فإنه يجيب بما يؤيد العقوبات (مادام يرى فى كل مناسبة أن من يسألون أولاد المدارس يعتقدون فى العقوبة !) أما إن أجاب بما يؤيد الشرح البسيط فإنه يبدو لنا أن ذلك يرجع إلى أن هناك شىء فى نفسه يجعله يعتبر التسامح المتبادل أرقى من أى شكل من أشكال العقوبة .

وقد كانت النتيجة أنه من بين الثلاثين طفلا الذين استجوبناهم فى هذه النقطة وحدها (دون ضم الأسئلة التكميلية التى وضعناها للمائة طفل الذين تحدثنا عنهم قليلا) وجدنا أن أولئك الذين هم فى سن السابعة فما دون ذلك قد انحازوا بالإجماع إلى جانب العقوبة بينما تبين أن نصف الحالات بين الثامنة والثانية عشرة كانت إجابتهم بعكس هذا المعنى وهاك بعض أمثلة النوع الأول ؟

كين Cuin (٦) : أعاد القصة ١ صحيحة. أيهما أعاد القلم؟ ذلك الذى عوقب. ثم ماذا حدث ،هل فعل ذلك مرة أخرى أم لا ؟ لا لم يفعل ذلك ثانية ـ وذلك الذى لم يعاقبه والده ؟ لقد سرق مرة أخرى ـ لو أنك كنت الأب فهل تعاقبهم حين يسرقون أو تشرح لهم ؟ أعاقبهم ـ أيهما أعدل ؟ أن أعاقب ـ ومن هو أظرف

أب : ذلك الذى يعاقب أوهو الذى يشرح ؟ ذلك الذى يشرح ـ ومن الأعدل ذلك الذى . . . الخ ؟ هو الذى يعاقب ـ لو أنك كنت الولد فأى الحالتين كنت تظنها أعدل : أن تعاقب أو يشرح لك ؟ الشرح ـ افرض أن الموضوع قد شرح لك فهل تفعل ذلك ثانية ؟ لا ـ ولو أنك عوقبت ؟ لا فإنى أيضا لن أفعل ـ أى الولدين لن يكرر فعلته ثانية ؟ ذلك الذى عوقب ـ ماحسنات العقاب ؟ لأنك ولد سوء .

كال Kal (٦) القصة ٢ : أيهما كذب فى موضوع الكبريت ؟ ـ ذلك الذى عاقبته أمه عقابا مناسبا (وقد اختار كال الدولاب المظلم كعقوبة) هو الذى قال صدقا وذلك الذى ـ لم يعاقب ؟ لقد كذب مرة أخرى ـ لماذا ؟ لأنه لم يعاقب ـ ولماذا لم يكذب الآخر ؟ لأنه عوقب عقابا مناسباً .

شمين Schmei (٧) القصة ١ : ماذا تظن أن يفعله الولد الذى عاقبه أبوه ؟ إنه يعبده فهو يخشى أن يعنفه والده مرة أخرى ـ والولد الآخر ؟ إنه يحتفظ به فهو يعرف (يظن هو) أنه فقدها خارج المنزل ـ أى الوالدين أعدل ؟ ذلك الذى عاقبه عقابا مناسبا ـ أى الولدين أكثر تشبعا بالروح الرياضية ؟ ذلك الذى لم يعنف وإنما شرح الموضوع ـ أى الولدين يحب أباه أكثر ؟ ذلك الذى كان أبوه مشبعاً بالروح الرياضية . أى الولدين كان أظرف فى نظر والده ؟ ذلك الذى أعاد القلم إلى أبيه ـ هل هو الذى عوقب أو هو الذى لم يعاقب ؟ الذى عوقب .

بول Bol (٨) القصة ١ : أيهما أعاده : ذلك الذى عوقب أو ذلك الذى لم يعاقب ؟ ذلك الذى عوقب ـ وماذا كان يرى ؟ لقد كان رأيه ألا يعاقب ثانية ـ وما رأى الولد الآخر ؟ لقد كان يرى أنى لم أعاقب فى المرة السابقة وبالمثل لن أعاقب هذه المرة ـ وأى الوالدين أعدل ؟ ذلك الذى عاقب ـ لو أنك كنت الأب فهل تعاقبه ؟ كنت أعاقبه ـ وهل تضربه بالسوط ؟ لقد كنت أضعه فى الفراش ـ وأى الوالدين كان أكثر تشبعاً بالروح الرياضية ؟ ذلك الذى لم يعاقب ـ وأى الولدين أظرف ؟ ذلك الذى عوقب ـ أيهما أظرف ؟ ذلك الذى كان أبوه عادلا أو ذلك الذى كان أبوه أكثر تشبث بالروح الرياضية ؟ ذلك الذى كان أبوه عادلا ، إفرض أنك سرقت شيئاً فهل ترى أنه ينبغى أن تعاقب أو تفضل أن يشرح لك ؟ فليعاقبونى ـ هل ينبغى أن يعاقب الإنسان ؟ نعم ـ إذن كلما كثر عقاب المرء زاد حسنه ؟ إنه يجعلك أحسن . وأخيرا هناك حالة متوسطة وهى مهمة لأنها تدل على ضعف فى المعتقدات السابقة .

فار Far (٨) القصة ١ : أيهما أرجعه ؟ ذلك الذى عوقب ـ ولماذا ؟ لأنه

ضرب ـ والآخر ؟ إنه يحتفظ به لأنه لم يعاقب ـ وأى الوالدين أعدل ؟ ذلك الذى عاقب ـ وأيهما كان أكثر تشبعاً بالروح الرياضية ؟ ذلك الذى لم يضرب ـ ولماذا كان أكثر تشبعاً بالروح الرياضية ؟ لأنه شرح ـ أى الوالدين أظرف ؟ ذلك الذى عاقب ـ وأى الوالدين كان على صواب؟ ذلك الذى لم يضربه ـ وأى الوالدين كنت أنت تعيد القلم إليه ؟ إلى الأب الذى لم يعاقب ـ ولماذا ؟ لأنه كان أظرف ـ لو أنك كنت الوالد فماذا كنت تفعل ؟ لم أكن لأعاقبه بل أشرح له الموقف ـ لماذا ؟ حتى لا يسرق مرة أخرى ـ وأى الوالدين أعدل ؟ ذلك الذى عاقب ـ لقد سبق أن قصصت عليك قصة والآن أتل على أخرى من النوع الذى حدث فعلا وعوقبت فيها. نعم . لقد جريت مرة فى الحقل ـ أين ؟ فى حقلنا فى الحشائش وقد آذتنى ـ ثم ؟ لم أعد أفعل ذلك مرة أخرى ـ ولو أنها لم تؤذك ؟ فأنى كنت أكرر ذلك مرة أخرى. هل ينبغى أن يعاقب الناس دائما ؟ دائما كلما كنت ولدا شريرا .

ومن هنا يبدو إلى أى حد يتمسك هؤلاء الأطفال بنظرية العقاب التقليدية على اعتباره ضروريا من الناحية الأخلاقية لأنه يكفر عن الذنب وهو مفيد، من الناحية البيداجوجية ليمنع العودة إلى فعل السوء . حقيقة أن الحالات الأخيرة تعتبر أن الشرح بدون عقاب أظرف ولكن هذا ليس عدلا وليس من الحكمة اتباعه. وقد تردد فار وحده قليلا حوالى منتصف الحوار ولكن تقاليد والده كانت أقوى ولذلك عاد إلى التمسك بالأخلاق السائدة .

وننتقل الآن إلى مجموعة مختلفة من الآراء يمكن أن نعتبرها من مميزات نوع ثان من الأنواع الأخلاقية كما يمكن اعتبارها لحد ما مرحلة ثانية من مراحل النمو الإجتماعى للأطفال

بريك Bric (٨) القصـــة ١ : « ماذا فعلوا ؟ أما أحدهما فأعاده وأما الآخر فقد احتفظ به ـ أيهما أعاده ؟ ذلك الذى لم يعاقب ـ وماذا قال لنفسه ؟ إنه ينبغى أن يرجعه لأنه لم يعاقب قبلا ـ والآخر ؟ أنه ينبغى أن يحتفظ به ـ لماذا ؟ لأنه عوقب . ثم دق الناقوس فانصرف بريك وانقطع الحديث ربع ساعة ثم بدأنا ثانية « ماذا كنا نفعل قبل انقطاع حديثنا ؟ كنا نقص قصة ـ هل تذكر ما هى ؟ نعم . عن ولدين سرقا ثم عثرا بعد ذلك على قلم فأعاده أحدهما ولم يرجعه الآخر ـ أيهما أعاده ؟ ذلك الذى لم يعاقب ـ ماذا قال لنفسه ؟ إنه ينبغى أن يعيد لأن أباه سيسره

ذلك — والآخر ؟ احتفظ به — لماذا ؟ لأنه لا يحب أن يدخل السرور إلى نفس والده — أى الوالدين تحب أن تكون ؟ ذلك الذى شرح — وأى الولدين ؟ذلك الذى لم يعاقب — وماذا قال لنفسه ؟ إنه ينبغى أن يرجعه لأن ذلك يسر والده — والآخر ؟ أحتفظ به. لماذا ؟ لأنه لا يحب أن يدخل السرور إلى نفس والده — وأى الوالدين تحب أن تكون ؟ ذلك الذى شرح — وأى الولدين ؟ ذلك الذى لم يعاقب — لماذا ؟ لأنه حينئذ يعرف أنه يجب ألا يسرق (ما دام الموضوع قد شرح له) — ولو عوقب فماذا تراه يفعل ؟ ربما حاول مرة أخرى وعندئذ لا يعاقب .

شو Schu (٨) القصة ١ : الولد الذى أعاد القلم هو الذى لم يعاقب .ولماذا أعاده؟ لأنهم شرحوا له (عن السرقة الأولى) — لماذا ؟ لأن هذه طريقة أحسن لتحسين سلوكه — وأى الوالدين أظرف ؟ ذلك الذى شرح — وأيهما أعدل : الشرح أو العقاب ؟ الشرح — ولماذا نجد الولد الذى عوقب يعاود ارتكاب الجريمة ؟ .... ولو أنهم شرحوا له فهل يعاود ثانية ؟ لا ـ لماذا ؟ لأنه قد فهم ـ وهل إذا عوقب لا يفهم أنه لا ينبغى أن يسرق ؟ لم يكن ليفهم ذلك جيداً والآن انتبه فسأغير القصة قليلا ولنفرض أن الأشياء قد شرحت للولدين شرحا مناسبا ولكن أحدهما عوقب أيضا أما الآخر فاكتفى بالحديث معه دون عقاب فأى الاثنين يعيد القلم فيما بعد ؟ ذلك الذى لم يعاقب — لماذا ؟ لأنه فهم الأشياء فهما أحسن من الآخر — ولماذا عاد الولد الآخر إلى ارتكاب جريمته مرة أخرى ؟ لأنه لم يفهم الأشياء فهما جيدا — ولماذا لا ؟ لأنه أذنب وشرح له فى نفس الوقت — ألا يعاقبك أبوك ؟ إنه غالبا يشرح — هل تظن أنه من العدل أن يعاقب ؟ لا ليس عدلا — لماذا ؟ لأنى أفهم أكثر حين يشرح الناس لى . حدثنى عن عقاب نالك يوما ما — ذات يوم كنت عند جدتى وقد عوقبت هناك مع أنه لم يحدث أن عوقبت فى منزلى — وماذا فعلت ؟ لقد كسرت كوباً وكيف عوقبت ؟ لقد صفعونى على أذنى — وهلا يصفعك والدك على أذنك ؟ لم يحدث — « القصة ٢ : نفس الأسئلة » أيهما لم يفعل ذلك مرة أخرى ؟ ذلك الذى شرح له والده والآخر الذى كرر ما فعل . ماذا قال لنفسه ؟ إن والدى سوف يعاقبنى ولكنه لم يفعل شيئاً بعد ذلك ولذلك فسأكذب — وأى الوالدين أظرف ؟ ذلك الذى شرح — وأيهما أعدل ؟ ذلك الذى شرح .

كلا Cla (٩) القصة ١ : « أيهما أعاده ؟ ذلك الذى شرح له والده — وماذا

قال الآخر لنفسه ؟ يستحسن أن آخذه فإن والدى لن يرى شيئا ، ‹ وأى الوالدين أعدل ؟ ذلك الذى لم يعاقب — أيهما أعدل أن تعاقب أولا تعاقب ؟ ألا تعاقب ، ‹ لو كنت الولد فماذا كنت تفعل ؟ كنت أعيده — ولو عوقبت ؟ كنت أعيده أيضا. (!) ‹ أى الولدين كان أظرف فى نظر والده ؟ ذلك الذى أعاد القلم — ولكن فى العادة أى الولدين أظرف فى نظر والده كل يوم . ذلك الذى يعاقب كل يوم أو ذلك الذى لا يعاقب ؟ ذلك الذى تشرح له الأشياء — ولماذا ؟ لأنه لن يفعل ذلك مرة أخرى – وأيهما أحسن ان تشرح ثم تعاقب أو تشرح ثم تسامح ؟ أن تشرح ثم تسامح.

ومن هنا تتضح درجة الاختلاف فى وجهات نظر هؤلاء الأطفال عمن ذكرنا قبلا وليست هذه الردود لفظية فحسب . طبيعى أن الاتجاه العام الذى يتجه نحوه هذا الحوار يميل لأن يعطى فكرة أن هؤلاء الأشخاص يسير خيالهم وراء تيار أخلاقى يخترق من جنة الجنات التى يعيش فيها الطيبون من الأطفال ولكن بجانب هذه الحالات أى العوامل السيكلوجية الداخلية قد تظهرها بعض الملاحظات ، مثال ذلك أن شو Schu حين حاول أن يبين أن الطفل الذى عوقب أميل من الاخر فى أن يعاود ارتكاب الجريمة فإنه واضح أن شو يفكر فى تلك الحالات الشائعة التى تتراكم فيها العقوبة فتجعل المذنب عديم الإحساس ضعيف التقدير ‹ إن والدى سيعاقبنى ولكنه لن يفعل شيئاً بعد ذلك ! › حقيقة أنه غالبا مانجد الأطفال يتحملون العقوبات تحملا روافيا لأنهم وطدوا العزم من أول الأمر على أن يتحملوا بدلا من أن يخضعوا للإرادة العليا وشو هذا أيضاً حين يقارن العقوبة التى نالته فى بيت جدته بالاستجابات العادية التى يجدها عند أبيه فإنه يصعب علينا إلا أن نستعيد المقارنات التى قمنا بها جميعاً اثناء طفولتنا بين الموقف المفهوم لأحد أقاربنا والقسوة غير السيكلوجية عند آخر . ولهذا نعتقد أن الإجابات التى درسناها هنا تتفق إلى درجة تامة مع تجارب الحياة الواقعية وهى تدل على قيام تطور معـــين فى أحكام الأطفال على موضوع العقوبات يتمشى مع ازدياد السن . ومن جهة اخرى فإن الحوار يتناول الموضوعات العامة والمعنوية من مثل استخدام العقوبات (وما إذا كانت عادلة الخ) ولذلك لايؤدى إلى نتائج ذات أهمية كبرى ففى كل الاعمار نجد أن الإجابات تعكس آراء ما يحيط بالطفل أكثر من شعوره الشخصى فى الموضوع . أما الإختلاف فى وجهة النظر فيجب أن يلاحظ بين صغار الأطفال وكبارهم بالنسبة لتبرير العقوبة ففكرة التفكير عند الصغار مرتبطة بالضرورة مع فكرة منع العودة إلى ارتكاب الجريمة .

تُراب Trafe (٦) « هل يجب عقاب الأطفال ؟ نعم فمن يكونوا سيئين فلنعاقبهم — ماذا تقصد بلفظ سيء ؟ معنا هاسيء حين يكون الأطفال سيئين — حين تعاقبهم — أمن العدل أن نعاقب ؟ نعم لأنه لو لم تفعل شيئا فذلك غير عدل أما إن فعلت (فذلك عدل) هل من المفيد أن نعاقب ؟ ولم نعاقب ؟ نعم لأن ذلك هو طريق إلزامهم الطاعة لأنهم كانوا سيئين.

زيم Zim (٦) . أمن العدل أن نعاقب ؟ نعم كل العدل — أمن المفيد أن نعاقب ولم نعاقب ؟ نعم إنه من المفيد أن نعاقبهم حين نجدهم حمق . إنه شيء مناسب دائما » .

ميل Mail (٦) . « هل العقوبة عادلة ؟ نعم لأنها دائما عادلة — وهل هي مفيدة ؟ نعم حين تكون سيئا — وماذا تعمل ؟ إن فيها قصاص .

أما الكبار فعلى العكس من ذلك يعنون أكثر ما يعنون بالفائدة الوقائية مع تقليل فكرة التكفير إلى أقصى حد .

راى Rai (١١ سنة) هل هذا من العدل ؟ نعم لأنك تجعلهم يدركون أنه ما كان ينبغي أن يفعلوا شيئا — وهل هذا مفيد ؟ نعم لأنك لو عاقبته مرة فلن يفعل ذلك مرة أخرى .

دوب Dup (١١ سنة) هل العقوبة عادلة ؟ - نعم - وهل هي مفيدة ؟ نعم لأنه بعد ذلك سوف تعاون إذ تعلم أنه إن لم تفعل ذلك فسوف تعاقب » .

كوى Cui (١٢) « هل هي عادلة ؟ نعم . فإنك أن فعلت خطأ فالعقوبات ليست دائما مناسبة إذ يجب أن تتناسب مع الخطأ — وهل هي مفيدة ؟ نعم حتى لا تعود ثانية إلى ارتكاب الخطأ » .

والآن نحاول أن نشكل نتائجنا فنجد أنه مع صعوبة الحوار فى مثل هذه النقط الحساسة واصطباغ الإجابات بصبغة عبارات أخلاق الراشدين فإن النتائج التى حصلنا عليها رغم ذلك تبدو متقاربة إذ أنها تشير إلى قيام نوع من قوانين التطور فى النمو الأخلاقى للطفل فأنه يبدو أنه يجب أن نميز فى دائرة العدل بين نوعين من الاستجابات إحداهما تقوم على فكرة التفكير والأخرى على فكرة التبادل ولو أن ممثلى النوعين

معا نصادفهم فى كل الأعمار فإنه يبدو رغم ذلك أن الحالة الثانية تميل لأن تتفوق على الأولى وأن انتخاب العقوبات هى الشىء الأول الذى يظهرها؛ فالصغار من الأطفال يفضلون الأقسى وهم يؤكدون ضرورة العقوبة نفسها. أما الآخرون فإنهم أميل إلى الأخذ بمقاييس التبادل التى تساعد على أن تجعل المذنب يحس بأن رابطة الاتحاد قد انفصمت وأنه يجب أن تعاد الحالة سيرتها الأولى وهى تظهر أيضا عن طريق ردود أفعال الأشخاص الذين استوجبناهم عن موضوع العودة إلى ارتكاب الجريمة فالصغار من الاطفال يرون أن الولد الذى عوقب عقابا مناسباً لا يمكن أن يعاود ارتكاب الجريمة لأنه أدرك السلطة الخارجية والقسرية للقاعدة موضع السؤال بينما نجد أن كثيرا من كبار الأطفال يتمسكون بفكرة أن الولد الذى شرحت له نتائج أعماله ـ حتى ولو لم يكن قد وقع عليه العقاب ـ فإنه أقل قبولا للعودة إلى ارتكاب الجريمة مرة أخرى منه إن عوقب فحسب ونفس هذا الشىء فى آخر الأمر يبدو أن الحوار القصير عن فائدة العقوبات عموما وصحتها مؤيداً له فصغار الاطفال يدخلون عنصراً تكفيريا فى كل إجاباتهم أما الكبار منهم فيكتفون بتبرير العقوبات على أساس فائدتها الوقائية . حقيقة إنه فى هذه النقطة نجد أن هؤلاء الكبار من الأطفال يتمسكون بوجهة نظر تناقض تماما تلك التى لوحظ أنهم يتمسكون بها فى الحوار الأخير ذلك أنهم هنا يحسون أن عليهم أن يدافعوا بطريقتهم الخاصة عن النظريات التى يتمسك بها بوجه عام من يحيطون بهم بينما فى قصص العودة إلى ارتكاب الجريمة نجد أن الإجابات أكثر شخصية وتلقائية .

ووجهتا النظر هاتان اللتان نعتقد أننا قد استطعنا فصل كل منهما عن الأخرى طبيعيتان لأنهما ترتبطان بحقائق واقعية مرتبطة بنوعى الأخلاقيات التى تتبعنا آثارهما إلى حد بعيد فى سلوك الأطفال . وأحكامهم ففكرة التكفير ترتبط طبعاً بالأخلاقية الغيرية والواجب الخالص والبسيط ؛فالشخص الذى يحتوى قانونه الأخلاقى فقط على قواعد مفروضة عليه من الرغبة العليا للراشدين والأطفال الكبار يرون بالتبعية أن عصيان صغار الأطفال من الطبيعى أن يثير حنق كبارهم وهذا الحنق لابد أن يأخذ شكلا محسوساً فيفرض على المذنب آلام « تعسفية » جزاء له . وهذا العمل من ناحية الكبار قانونى فى نظر الأطفال مادامت علاقة الطاعة قد اعتدى عليها ومادامت الآلام التى فرضت متناسبة مع الخطأ الذى ارتكب . وإن أى

عقوبة أخرى غير مفهومة من وجهة نظر الأخلاق والتى تقوم على السلطة ونظرا لأنه ليس هناك تناظر بين صاحب الأمر والمأمورية فإن الذى يحدث هو أنه حتى إذا كان الأول يفرض على الأخير مجرد عقوبة « باعثية » (تبادلية بسيطة . نتائج العمل الخ) فإن الطفل لا يرى شيئا سوى العقوبة التكفيرية [1] ومن جهة أخرى فإن ـ العقوبة التبـــادلية ترتبط بالتعاون والأخلاق الذاتية . حقيقة أنه من المستحيل أن نرى كيف أن العلاقة بين الإحترام المتبادل التى هى أساس التعاون يمكن أن تؤدى إلى قيام فكرة التكفير أو تجعلها قانونية وعلى العكس من ذلك فإنه من السهل أن نرى كيف أن التأنيب (الذى هو أصل فى كل عقوبة أيا كانت) يمكن فى حالة التعاون أن يكون مصحوبا بمقاييس محمودة أخذت لكى تشير إلى قيام كسر فى رابطة التبادل أو لكى تجعل المذنب يفهم نتائج أعماله .

فلو سمحنا إذن بوجود هذه الصـــلة القريبة بين وجهتى النظر المتصلتين بالعدل الجزائى وبين نوعى الأخلاق اللذين ميزانا بينهما حتى الآن فكيف نشرح تكوين كل منهما ومصيره .

أما عن النوع الأول فإنا نعتقد أنه رغم تعمقـه إلى حد ما فى جذور ردود أفعال الطفل الغريزية فإنه قد أخذ شكله إلى حد ماعن طريق قسر الراشد .

ويجدر بنا إن أردنا أن نفهم فهما دقيقـــا فكرة التفكير أن نحلل تحليلا دقيقا هذا المركز السامى الذى تتبوؤه العلاقات الإجتماعية فوق وجهة النظر التلقائية للفرد . فمن الميول الغريزية يجب أن نذكر أولا وقبل كل شىء ميول الحقد والشفقة فكلا منهما ينمو مستقلا عن ضغط الراشد ، أما ردود الأفعال الدفاعية والحربية فإنها تكفى لتوضيح كيف أن الفرد يؤلم غريمه دفاعاً عن نفسه ومن هذا يصل إلى درجة أن يتألم استجابة لكل إساءة فالإنتقام إذن معاصر للعمليات الدفاعية الأولية ومن الصعب أن نقول مثلا ما إذا كانت نوبة الغضب التى تعترى طفلا عمره بضعة أشهر هى مجرد علامات على حاجته لمقاومة معاملة غير مستحبة أو هى تتضمن عنصرا من عناصر الغضب . وعلى أية حال فإنه بمجرد ظهور اللكم (والأطفال يفعلون ذلك

---

(١) علينا أن نشكر ناظرات بيت الأطفال لتوضيح عباراتنا التالية ، فقد ذكروا لنا أن صغار الأطفال (٤ ـ ٦) لا يرون شيئاً سوى العقوبة التكفيرية بمقاييس تبادلية . أما الحالة الأخيرة فلا نفهم حتى حوالى سن (٧ ـ ٨) فى المتوسط .

فى سن مبكرة وخارقة للعادة وهم يفعلون مستقلين عن تأثير الراشدين) فإنه يصعب أن نقول متى ينتهى الحرب لا متى يبدأ الانتقام . (١)

هذا وقد أوضحت مدام أنتيبوف Mme Antipoff فى دراستها القصيرة عن الشفقة أن الميول الانتقامية تميل لأن « تستقطب » سريعا تحت تأثير الشفقة ونظرا لقدرتها العجيبة على الإسقاط والتنقص الوجدانى فإن الطفل يتألم مع من يتألم اذ يحس بأنه يجب أن ينتقم لسيء الحظ كما ينتقم لنفسه فهو يشعر «بالسرور الانتقامى» عند رؤية أى نوع من الألم يصيب المؤلف من آلام الناس الآخرين .

ولكنا نذهب بعيدا إلى حد ما إن أقمنا الإحساس بالعدل على مثل هذه الاستجابات وإذا تحدثنا كما فعلت مدام أنتيبوف (ص ٢١٣) عن (عمليات أخلاقية نظرية وغريزية لاتحتاج لكى تنمو إلى أى خبرة بدائية ولا إلى قيام حالة إجتماعية مع أطفال آخرين) وقد عنيت مدام أنتيبوف ـ لكى تبرهن على نظريتها بالحقيقة القائلة إن الميول الإنتقامية تستقطب بطريقة مباشرة حول المذنب . فقد ختمت بحثها قائلة (ص ٢١٢) إن لدينا هنا إدراكا وجدانيا شاملا أى تركيب أخلاقى أولى يبدو أن الطفل يتملكه فى سن مبكرة جدا وهو يعينه على أن يصنع السوء وسببه والخيانة والجريمة فى قبضة يده بشكل تلقائى ولذلك نستطيع أن نقول إن مايقوم عندنا الآن هو إدراك وجدانى للعدل ونستطيع أن نذكر إلا شيء من الملاحظات الهامة التى تعرضت لها مدام أنتيبوف يمكن أن تدل على هذه النظرية . وقد وضعت ملاحظاتها على سلوك أطفال بين ٣ و ٩ . ومن الواضح أن طفل الثالثة قد وقع فعلا تحت تأثير كل أنواع مؤثرات الراشدين التى تكفى لتعليل أن عملية « الإستقطاب» ليست أكثر من عملية التمييز بين الحسن والسيء . ودليل ذلك أن الولد يتكلم ـ كما تقول هى ـ عن هذا عمل حسن وهذا سيء الخ .. فكيف يكون تعلم هذه الألفاظ دون أن يقع تحت تأثير أخلاقى للشخص الذى علمها له ودون أن يقبل فى الوقت نفسه مجموعة كاملة من التعليمات الصريحة والضعيفة ؟ وبشكل إجمالى نستطيع أن نصوغ المشكلة على

---

(١) H. Antipoff "Observations sur la compassions et le sens de la Justice" arch. de Psychol. t XXI , P. 208 1928.

النحو الآتى : - كيف تستطيع الحالة الانتقامية حتى إذا استقطبت بتأثير الشفقة أن تؤدى إلى قيام الحاجة إلى العقوبة والعدل الجزائى مالم تتداخل العلاقة بين الأفراد لكى تنظم هذا الاستقطاب فتقضى على القسرى والفردى باسم العنصر المعيارى للسلطة أو التبادل ؟

والرأى عندنا أن الطفل حين ينتقم لبعض سىء الحظ من يحس نحوه شفقة مباشرة فإنه فى هذه الحالة لا يقوم عنده بعد إحساس بالعدل ولا فكرة عن العقوبة . وكل ماعنده حالة امتداد للميل الإنتقامى. ولكن حتى إذا كان هذا الإنتقام غير الغرضى ضرورياً فإنه ليس حالة كافية لنمو العدل ، فالانتقام غير الغرضى يصبح عقوبة عادلة حين تظهر القواعد وتجعل التمييز بين ماهو صواب وما هو خطأ واضحاً . ولكن مادامت ليست هناك قواعد فإن الإنتقام حتى الانتقام غير الغرضى سوف لايفرض على الفرد أكثر من حالة مشاركة وجدانية أو كراهية و لذلك يبقى قسريا . فالطفل لن يقوم لديه إحساس بمعاقبة المذنب والدفاع عن البرىء وكل ماعنده هو مجرد محاربة عدو ودفاع عن صديق . ولكن على العكس من ذلك فإنه بمجرد ظهور القواعد (وهى تبدو مبكرة جداً — فإن طفل الثالثة الذى لا حظته أنتيبوف كان مشبعاً فعلا بها)فإننا نجد أحكاماً على الذنوب وعلى البراءة ونجد « تركيبا » أخلاقيا للعدل الجزائى فمن أين جاءت إذن هذه القواعد

إن العلاقات الإجتماعية المستمرة بين الأطفال تكفى لإيجادها حتى إذا لم يتداخل الراشدون . ثم إن المشاركة الوجدانية والكراهية هما سبب كاف وعلة عملية لإدراك علاقة التبادل . ثم إننا نعتقد أن الحقيقة القائلة بأن قانون التبادل يؤدى إلى نوع معين من العقوبة قد وعينا حقه من البحث فيما سبق أن قمنا به من تحليل . ولكنه فى هذه الحالة نجد أن فكرة التكفير لا يمكن أن تظهر فبمجرد الانتقال قد يبقى عملا غير أخلاقى وعندها تعتبر عقوبة التبادل هى الوحيدة العادلة .

ولكن الراشد يتداخل فهو يفرض الأوامر التى تؤدى إلى قيام قواعد تعتبر مقدسة والإنتقام غير الغرضى بمجرد أن يستقطب بواسطة هذه القواعد يصبح عقوبة تكفيرية وبهذه الطريقة يتكون النوع الأول من العدل الجزائى فإذا غضب الراشد لأن القوانين التى وضعها غير مرعية فإن هذا الغضب يعتبر عدلا بسبب الاحترام الجانبى الذى نجد المسنين هم موضوعه وبسبب طبيعة تقديس القانون الموضوع وإذا وجد غضب الراشد منفذا عن طريق العقاب فإن هذا الانتقام الآتى من أعلى يبدو

كأنه عقوبة قانونية أما الآلام الناشئة فهى تكفير عادل. ففكرة العقوبة التكفيرية إذن إذا أخذناها إجمالا يمكن أن تعزى إلى التقاء هذين المؤثرين؛ وهما الأثر الفردى الذى هو الرغبة فى الانتقام ويشمل الانتقام المشتق وغير الفرضى والعامل الإجتماعى الذى هو عبارة عن سلطة الراشد التى تفرض الاحترام بالنسبة للأوامر المفروضة واحترام الإنتقام فى حالة عصيان هذه الأوامر : وبالاختصار فإن العقوبة التكفيرية هى من وجهة نظر الطفل — انتقام قد يتشابه مع الانتقام غير الغرضى (لأنها قد تنتقم من القانون نفسه) وهى تنبع من واضعى القانون .

فكيف إذن نوضح الطريق بين النوع الأول والنوع الثانى من العدل الجزائى ؟ إذا كانت الإشارات التى ذكرناها قبلا صحيحة فإن التطور ليس أكثر من حالة خاصة لتطور عام من الاحترام الجانبى إلى الاحترام المتبادل . فما دمنا قد درسنا فى كل ميدان حتى الآن أن احترام الراشد — أو على الأقل طريقة معينة لاحترام الراشد يتضاءل أمام علاقات المساواة والتبادل بين الأطفال (وبقدر الإمكان بين الأطفال والبالغين) فإنه عادى جدا أن نجد فى ميدان الجزاء أن آثار الاحترام الجانبى تميل لأن تتضاءل كلما تقدمت السن . وهذا هو السبب فى أن فكرة التكفير تفقد قوتها بالتدريج وهو السبب فى أن العقوبات تميل بالتدريج لأن يحكمها قانون التبادل وحده . وعلى ذلك فإن ما يبقى من فكرة الجزاء ليس هو الفكرة التى تقول بأن المرء يجب أن يدفع تعويضا عن الذنب بأن يناله ألم مناسب، بل هو فكرة أن الانسان يجب أن يجعل المذنب يعرف الطريقة التى كسر بها رابطة الاتحاد وذلك بوساطة مقاييس تتناسب مع الخطأ نفسه . ويمكننا أن نشرح الموقف فنقول إن العدل الموزع (فكرة المساواة) من المؤكد أن لها الأسبقية على العدل الجزائى أما فى البداية فقد كانت الحالة على العكس من ذلك . وسوف نصل إلى نفس النتيجة فى الفقرة ٤ من هذا الفصل . وأخيرا يمكننا أن نضيف أن فكرة التبادل تعتبر عادة فى البداية كنوع من الانتقام القانونى أو قانون الأخذ بالثأر قد عبر عنه فى شكل شبه رياضى وهو يميل من تلقاء نفسه نحو العفو الأخلاقى والفهم . وسوف نرى فيما بعد أنه سيأتى الوقت الذى فيه يتحقق الطفل من أنه يمكن أن يكون هناك تبادل فى الأعمال الحسنة فقط، أما الآن فإن لدينا نوعا من انعكاس شكل القانون الأخلاقى على محتوياته . أما قانون التبادل فيتضمن بعض التزامات إيجابية ناتجة من شكله نفسه وهذا هو السبب فى أن الطفل بمجرد أن يقبل قاعدة العقوبة التبادلية فى ميدان العدل فإن ذلك

يؤدى به لأن يشعر أن عنصر العقوبة المادية لا ضرورة له حتى إذا كان باعثيا ، أما الشيء الأساسى فهو أن يشعر المذنب أن عمله خطأ ما دام مضادا لقواعد التعاون .

٢ — المسئولية الجمعية والمسئولية الانتقالية :

لقد أهملنا مسألة من المسائل بقصد دراستها على انفراد وقد آن لنا أن ندرسها مرتبطة بالعدل الجزائى . فهل يعتبر الأطفال من العدل — بشكل عام أو فى الحالات التى لا يكون المذنب فيها معروفا — أن يعاقبوا كل الجموعة التى ينتمى إليها هذا المذنب ؟ ولهذا السؤال أهمية مزدوجة من الناحية التربوية والنفسية الاجتماعية .

فهو مهم من الناحية التربوية لأن العقوبة الجمعية قد أخذ بها فعلا لمدة طويلة فى الفصل ورغم الاحتجاجات العديدة التى أثيرت ضد استخدامها فإنها ما زالت أكثر انتشارا مما قد يظن ، إذن فهناك أهمية معينة ترتبط بالطريقة التى تؤثر بها هذه العادة على عقل الطفل . وتاريخ قوانين العقوبات يدلنا على أن المسئولية قد ظلت لمدة طويلة تعتبر جمعية وانتقالية ولم تصبح المسئولية فردية إلا فى وقت قريب نسبيا ومع ذلك فإن الآراء البدائية ما زالت قائمة إلى وقتنا هذا فى كثير من العقائد الدينية . والأستاذ فوسونيه M. Faucornet فى كتابه العظيم الذى تحدثنا عنه قبلا والذى سوف نرجع إليه مرة أخرى، قد وضح لنا طريقة ارتباط فكرة المسئولية الانتقالية بفكرة المسئولية الموضوعية ، فالولد الآن كما ذكرنا قبلا قد أصبح يعتقد فى المسئولية الموضوعية فهل هناك إذن ميل مواز ومكمل لإدراك مسئولية كالمسئولية الانتقالية ؟

ولكى نحل هذه المشكلة أعطينا الأطفال عددا من القصص يدور حولها حوار وفيها مواقف تظهر فيها عادة المسئولية الجمعية ، وهذه المواقف تبدو لنا فى ثلاث حالات : ١ — وفيها الراشد لا يحاول أن يحلل الجريمة الفردية ولكنه يأخذ المجموعة كلها بجريمة ارتكبها فرد أو اثنان من أفرادها ٢ — والراشد هنا يرغب فى عقاب المذنب ولكن الأخير لا يعلن عن نفسه والمجموعة ترفض أن تعلن عنه ٣ — أما الراشد هنا فيرغب فى اكتشاف المذنب ولكن المذنب لا يعلن عن نفسه والمجموعة لا تعرفه . وفى كل من هذه الحالات يمكن أن نسأل الولد ما إذا كان من العدل أن نعاقب المجموعة ولماذا ؟ وقد اختبرنا حوالى ٦٠ شخصا بين ٦ ، ٤ وهذا عدد كاف إذا لاحظنا الاتفاق النسبى فى الإجابات . والأطفال الذين اختبرناهم هنا ليسوا هم الذين عنينا بهم فى القسم الأخير .

ويلاحظ لأول وهلة أن الموقف الأول وحده من بين المواقف الثلاثه التى فكر فيها هو الموقف المقابل للمواقف التى تتولد منها المسئولية الجمعية فى الجماعات البدائية .ولكن من المهم طبعا أن نحلل الموقفين الآخرين عن طريق البرهان المؤيد. وهذه هى القصص التى استخدمناها.

القصة ١ :

نبهت أم على أولادها الثلاثة ألا يستعملوا المقص أثناء غيابها ، ولكن بمجرد أن ذهبت قال أولهم: « دعنا نلعب بالمقص ، أما الثانى فذهب وأحضر بعضا من الصحف لتقطيعها ، وأما الثالث فقال : لا لقد قالت لنا أمنا ألا نفعل ذلك فلن أمس المقص . فلما عادت الأم وجدت قطع ورق الصحف مبعثراً على الأرض وهكذا استنتجت أن واحداً منهم على الأقل قد استخدم المقص فعاقبت الأولاد الثلاثة، فهل هذا عدل؟

القصة ٢ :

كان هناك مجموعة من الأولاد وقد أخذوا عقب انصرافهم من المدرسة يلعبون فى الشارع، فأخذوا يتقاذفون قطع الثلج فقذف أحدهم قطعته بعيدا فكسرت زجاج نافذة ، فخرج رجل من البيت وسأل عمن فعل ذلك فلما لم يجبه أحد ذهب إلى المدرسة وشكاهم إلى ناظرها .وفى اليوم التالى سألهم الناظر عمن كسر النافذة فلم يجبه أحد. فالولد الذى فعل ذلك أجاب بالنفى ولم يرغب الباقون فى أن يدلوا عليه، فماذا يفعل الناظر ؟ (إن لم يستطع الطفل أن يجيب أو أخطأ النقطة يمكن أن تضيف تفصيلات بحيث تجعل الشيء أكثر وضوحا) هل ينبغى ألا يعاقب أحداً أو يعاقب الفصل كله ؟

القصة ٣ :

كان بعض الأولاد يقذفون كرات من الثلج على حائط وكان ذلك مسموحا بشرط ألا يقذفوا الكرات على ارتفاع بعيد حتى لا يصل إلى نافذة وقد يكسر زجاجها. وقد قضى الأولاد وقتا سعيدا فيما عدا واحداً منهم كان أخرق ولم يكن ماهراً فى الرماية فانتهز فرصة عدم التفات أحد إليه وأخذ حصاة ووضع حولها ثلجا حتى يجعل منها كرة شديدة الصلابة وقذف بها عاليا فاصطدمت بالنافذة وكسرت زجاجها ونفذت إلى داخل الحجرة .فلما عاد الأب شاهد ماحدث وعثر على الحصاة على الأرض ومن حولها بعض الثلج الذائب فغضب وسأل عمن فعل ذلك . أما الولد الذى فعل ذلك

فقد قال إنه لم يفعله وتبعه الآخرون فى قوله ولم يكونوا يعرفون أنه وضع حصاة فى كرته الثلجية . فماذا كان ينبغى أن يفعله الأب : أيعاقب كل واحد منهم أم لا يعاقب أحداً ؟

القصة ٤ :

فى نزهة مدرسية سمح المدرس لتلاميذه أن يلعبوا فى جرن بشرط أن يعيدوا كل شىء إلى الحالة التى كانت عليها . فأخذ واحد منهم جرافة وأخذ الآخر جاروفا وذهب كل فى ناحية وقد أخذ ولد منهم عربة يد ذات عجلة واحدة وانتحى ناحية وأخذ يلعب منفردا حتى كسرها فعاد فى الوقت الذى لا يراه فيه أحد (أخفى العربة فى الجرن) . وفى المساء حين عاد المدرس يبحث عما إذا كان كل شىء على ما يرام عثر على العربة المكسورة فسأل عمن فعل ذلك . فقال الولد الذى فعل فعلته إنه لم يفعل شيئا ، وأما الآخرون فلا يعرفون من هو . فماذا ينبغى أن يفعل ؟ (هل ينبغى عقاب الفصل كله أم لا يعاقب أحدا ؟)

وقد استرشدنا بما تتطلبه التجربة فوضعنا قصصا أخرى فى نفس الموضوعات ولكننا لم نجد داعياً لاثباتها هنا لأن النتائج التى حصلنا عليها قليلة القيمة . ويلاحظ أن القصص ١ ، ٢ على الترتيب ترتبطان بالموقفين الأولين اللذين غيرناهما قبل قليل . وأما القصص ٣ . ٤ فترتبطان بالموقف الثالث . وفيما يتعلق بالموقف الاول من المواقف فإنا لم نستطع[1] أن نكتشف فى أطفالنا أقل أثر للمسئولية الجمعية رغم رغبتنا الملحة فى ذلك ، فالصغار والكبار على السواء يعتبرون الأم فى القصة الأولى غير عادلة ، إذ ينبغى أن يعاقب كل فرد بما جنت يداه وألا تعاقب المجموعة بذنب ارتكبه فرد من أفرادها وها هى بعض الأمثلة :

(رد Red ٦) : ما رأيك فى هذا ؟ الولد الذى لم يلمسه كان ينبغى أن يقول عمن فعل — هل من العدل أو الظلم أن تعاقب الثلاثة أجمعين ؟ لا — لماذا ؟ لأنه قد كان هناك ولد لم يعمل شيئا — وكم كان ينبغى عقابهم ؟ اثنان .

---

(١) لقد قيل لنا كثيرا إن استجواب الأطفال مع استخدام الطريقة الدبلوماسية يؤدى عادة الى أن يقولوا ما نريد وها هو مثال على العكس من ذلك . وتتشم كثيرا أن صغار الأطفال سوف يجيبون إجابات تطابق فكرة المسئولية الجمعية لأننا نتوقع ذلك من الناحية النظرية . ولكن هذه النظرية يبين خطؤها : ولم تكن رغبتنا كافيه لنوحى برأينا الى الأشخاص الذين استجوبناهم

ستان Stan (٦) : أعادت القصة على النحو الآتى : . يحكى أن سيده ذهبت إلى السوق فأمسك أحد أولادها بمقص ومزق الآخر الورق أما الثالث فلم يفعل شيئا . وفى المساء عادت السيدة وعاقبت الثلاثة فهل هذا عدل ؟ كان يجب أن تعاقب اثنين وألا تعاقب الآخر .

بول Bol (٧) : يحكى أن امرأة كان لها ثلاثة أطفال فتركتهم وخرجت إلى السوق واخبرتهم الا يمسوا المقص ولكنهم بعد ذلك استعملوه؟ نعم من استعمله الأول والثانى لا الثالث — نعم وماذا بعد ذلك ؟ حين رجعت الأم بعد ذلك إلى بيتها وجدتهم قد استعملوا المقص فعاقبتهم — نعم وكيف ؟ جعلتهم ينامون دون عشاء هذا صحيح والآن مارأيك فى هذه الحكاية ؟ إنها جميلة — أمن العدل أم الظلم أن تعاقب الثلاثة كلهم ؟ لا الأولان فقط — ولم لا يعاقب الثلاثة جميعاً ؟ لأن الثالث لم يفعل شيئاً والاثنان الآخران ؟ نعم لقد عصيا أوامرها . وماذا بعد ذلك ؟ لقد ناموا دون عشاء أهذا عدل ؟ نعم . لقد كانوا ثلاثة إخوه وقد عوقب اثنان أما الثالث أفلا تظنه يرغب فى أن يعاقب مثلهم ؟ لا .

سكريب Scrib : ، ما كان ينبغى أن يمس الأطفال المقص . لقد كان لها الحق فى أن تعاقبهم — هل حاولت أن تبحث أيهم ارتكب الذنب ؟ لقد عاقبت الثلاثة جميعا ولقد كان ينبغى أن تسأل عمن أخذ المقص . لقد قالت نظرا لأنه لم يعلن أحد عن نفسه ولذلك سأعاقب الجميع ، وإذا لم يعلن أحد عن نفسه فإنه ينبغى أن تعاقب الثلاثة جميعاً وإلا فإنه لا يكون عدلا إذ يجب أن تعاقب الاثنين فقط مادامو قد أعلنوا عن أنفسهم وكل الإجابات التى حصلت عليها هى من هذا النوع فإنها تدل على أن فكرة ربط المجموعة فيما يتعلق بالمسئولية مازالت غريبة كل الغرابة . وهذه النتيجة تتضح أكثر حين نلاحظ أن الأطفال دون السابعة كما سنرى فيما بعد يعتبرون كل شىء يفعله الراشد عدلا . ولذلك كان مما يعارض هذا الميل أن تبرر للراشد فى كل الأشياء وخصوصا حالات حوارنا أن هؤلاء الأطفال يرفضون فكرة المسئولية الجمعية فالواقع أن الطفل أسرع فى أن يكتشف أخطاء الراشدين فى ميدان الجزاء منه فى ميدان العدل الموزع فالعقوبة المطبقة خطأ تبدو لديهم أكثر ظلما من عدم المساواة فى المعاملة .

فتفكير سكريب التلقائى فى ضرورة عقوبة الأطفال الثلاثة معا إن لم يعلن

الأولان عن أنفسهما تنقلنا إلى الموقف ٢ فهل تعاقب المجموعة كلها إذا لم يعلن عن نفسه وإذا رفض البرىء أن يدل عليه ؟

نحن الآن أمام مشكلة تختلف إختلافا بيناعن المسألة التقليدية للمسئولية الجمعية فى تطور الجماعات ولكنها تلق عليها ضوءاً . ذلك أن مجرد أن المذنب قد رفض أن يعلن عن نفسه . وقد رفض رفاقه أن يدلوا عليه فإن ذلك يقيم روابط فى الجماعة أرفع بكثير من الروابط التى كانت تقدم قبلا ، إذ يضاف إلى الروابط الطبيعية روابط تقوم على الرغبة وهى مقبولة لدى الجميع فهل هذه الحالات هى التى يقبل فيها الطفل قاعدة المسئولية الجمعية؟ .

إذا وضعنا احصاءاتنا على أساس العمر الزمنى فإنا نصل فقط إلى نتيجة متوسطة ؛ ذلك أنه فى كل سن هناك أطفال يعتبرون فيما يتعلق بالقصة ٢ وما شابهها من القصص أن المجموعة كلها ينبغى أن تعاقب ، كما أن هناك أطفالا يرون أنه لو لم تعاقب أحدا لكان ذلك أكثر عدلا . وعلى هذا فإنا نصادف النوعين من الاجابات من مميزات نفس السن المتوسطة (حوالى ٩ لانا استجوبنا أشخاصاً بين ٦ ، ١٢) . ولكن وراء هذا التجانس الظاهرى فإنه ممكن أن نستخلص أنواعا من الاجابات واضحة تماما فمن وجهة نظر أطفال النوع الأول — وهم الأصغر عادة — يجب عقاب كل إنسان لا لأن رابطة الجماعة تجعل المسئولية جمعية بل لأن كل فرد مذنب . نظراً لأنه لم يمكن الاستدلال على مرتكب الأثم ، ولأنه من الواجب نحو الرئيس أن يفعل ذلك أما أطفال النوع الثانى وهم الكبار عادة فإنهم يرون أن كل فرد يجب أن يعاقب لا لأنه من الخطأ أن تبلغ بل بمجرد أن تقرر ألا تبلغ عن المذنب فإن الفصل قد أدرك الروابط التى تربطه بهذه المسئولية جمعية من نوع خاص ؛ فالافراد يرغبون فيها وليست أجبارية فى ذاتها . وأخيرا فهناك نوع ثالث — فى العادة يشمل السن المتوسطة — هؤلاء يرون أنه ينبغى الا يعاقب أحد لأنه من الصواب ألا تبلغ ولأن المذنب غير معروف ، ويجب أن نضيف أن أطفال النوع الأول بالاضافة إلى الجدل الذى ذكرناه قبلا فإنهم يرون أن كل انسان يجب أن يعاقب لأن العمل السىء يتضمن عقوبة بالضرورة طريق عقاب كل انسان فإن العدل يتحقق أما أطفال النوعين الآخرين فيعتبرون عقاب البرىء أكثر ظلما من افلات المذنب من العقاب ومع ذلك فإن هذه الاعتبارات ستبدو فى جلاء فيما يتعلق بالموقف الثالث ولذلك لن نطيل بحثهما الآن .

وهاك أمثلة من النوع الأول :

ريد Red (٦) القصة ٢ . « وماذا فعل ناظر المدرسة ؟ لقد عاقبهم جميعا — لماذا هم جميعا ؟ لأنه لا يعرف أيهم كسر زجاج النافذة » « وماذا فعل الذى كسر الزجاج؟ لقد قال إنهم لن يبلغوا عنه — وماذا فعل الآخرون ؟ لم يجدوا من المناسب أن يبلغوا (وهنا فى رأى ريد يقع الخطأ وهو أن كل فرد ينبغى ألا يبلغ عن المذنب — ومن هنا كانت العقوبة الجمعية) — ولكن هل من العدل أن يعاقب الجميع ام إن ذلك غير عادل ؟ انه عدل — لماذا ؟ لم يكن معروفا من فعل ذلك — هل وقع عليك عقاب ما فى البيت أو فى المدرسة ؟ لا فقد كنا نسأل (من المذنب) وكنا نقول عنه .

بول Bol (٧) . قصة مشابهة للقصة ٢ . وماذا كانت تنوى أن تفعل ؟ أن تعاقبهم من منهم؟ الأربعة جميعا — لماذا ؟ لأن الأم لم تكن تعرف من فعل ذلك ولذلك يجب عقاب الاربعة — لماذا ؟ فإن واحدا فقط هو الذى رمى بكرة الثلج فهل يجب عقاب الثلاثة الآخرين ؟ نعم-لماذا لأنهم لم يبلغوا - وهل يرى الآخرون أنه من العدل ؟ لا . لماذا لا ؟ ربما يكونوا قد فعلوا — لماذا ؟ لأنهم لن يبلغوا ولذلك ينبغى عقاب الأربعة » .

سكريب (٩) . القصة ٢ « ماذا كان ينبغى أن يفعل الناظر ؟ كان ينبغى أن يعرف — لقد سأل الآخرين ولكنهم لم يدلوه على شىء — كان ينبغى أن يدلوه عليه — ماذا كنت تفعل ؟ كنت أدل عليه . . . . لأن هذا عمل غير لائق (ان تكسر النافذة) ما كان ينبغى عمله .... وكان من الأفضل أن تدل عليه فأى شخص يكسر نافذة ينبغى عقابه - ولكن هؤلاء الأطفال لم يبلغوا فماذا ينبغى أن يفعله الناظر؟ يعاقب الفصل كله لانه لم يبلغ أحد عن المجرم — أيهما أعدل أن تعاقب كل إنسان أو لا تعاقب أحداً ؟ أن تعاقب الفصل كله لانه لم يبلغ أحد عن المذنب فينبغى أن يعاقبوا جميعا — أنصت فى هذا اليوم كان أحد التلاميذ غائباً لانه كان مريضا فى منزله وهذا هو اليوم بالذات الذى قال فيه الناظر إنه سيعاقب كل الفصل وأن يحجز كل تلميذ ساعة [١] يوم الخميس وفى يوم الخميس المنوه عنه كان قد عاد التلميذ الغائب

---

(١) هو يوم العطلة الكامل فى المدارس الفرنسية والسويسرية (المترجم)

فهل ينبغى عقابه كالآخرين أم لا ؟ ينبغى حجزه فالجميع يجب أن ينصرفوا معاً (حقيقة أن) كل الفصل لم يكن موجودا وقت كسر النافذة (ولكن) يجب أن يعاقب هو أيضاً مادام الفصل كله قد عوقب ولعل هذه أحسن عبارة محدودة قال بها طفل ممن استجوبناهم فى موضوع المسئولية الجمعية .

هر Her (٩) القصة ٢ :

ماذا ينبغى أن يفعل؟ أن يعاقب الجميع — وهل هذا عدل ؟ لا ، لأن الذى فعل لم يقل شيئا مع أنه الوحيد الذى يستحق العقاب — وهل كان ينبغى أن يدل الآخرون عنه أم لا ؟ نعم كان ينبغى أن يدلوا عليه — لو أنك كنت أحد الآخرين فهل كنت تبلغ ؟ أم لا تبلغ ؟ كنت أبلغ الناظر — وهل كان يظن الآخرون أن ذلك منك جميل ؟ لا — ولو أن الناظر عاقبهم جميعا فهل هذا عدل ؟ لا — وما رأيك فى عدم عقاب أحد ؟ ليس هذا أيضا — وماذا كان ينبغى أن يحدث؟ حجز الفصل ساعة — وهل تظن هذا عدلا ؟ كنت أفضل أن أعاقب حتى إذا لم يمكن معرفة المذنب — حتى إذا لم يكن أنت ؟ نعم .

والرأيان السائدان فى هذه الاجابات فى غاية الوضوح فهناك من جهة وجوب العقاب حتى إذا تحمله البرىء . ومن جهة أخرى فليس هناك واحد برىء تماما ما دام الفصل كله رفض أن يدل على المذنب . ومما يستحق الملاحظة رأى سكريب فى ارتباط الفصل ارتباطا يجعل حتى التلميذ الغائب ينبغى أن يعاقب جنبا إلى جنب الآخرين حين يعود فهذا هو فجر المسئولية الجمعية الخالصة كما تسمى .

وهاك بعض أمثلة النوع الثانى وهو أن كل فرد يجب أن يعاقب لأن الفصل قرر أن يقف صفا واحدا .

شو Schu (١٣) يجب عقاب الفصل كله . لماذا ؟ لأنه إذا لم يدل أحد على نفسه فإن شخصا ما يجب أن يعاقب — ولماذا يجب عقاب شخص ما ؟ حتى لا يتحمل من كسر الشباك العقوبة كلها (لاحظ الارتباط المقبول بكل حرية) لماذا ترى من الحق أن تعاقب الفصل كله ؟ لأنه لا ينبغى أن يترك للعقاب فرد واحد فقط فمن الضعة أن نتركه يعاقب (لاحظ هذه العبارة القوية) — وهل من حقه ألا يعلن عن نفسه ؟ لا ليس هذا من حقه — ماذا كنت تفعل ؟ كنت أعلن عن نفسى — والآخرون ؟ ربما كان ينبغى أن يعلنوا عنه — ولماذا لا يفعلون ؟ لأنهم قد يصادفون

وقتاً سيئاً فيما بعد (يأخذهم أصدقاؤهم للعمل) ــ لماذا ؟ لأن هناك أفرادا ولهم زملاء ولن يقولوا أى شىء ــ لماذا ؟ حتى لا يعاقب ــ إذن ماذا ينبغى عمله ؟ كان ينبغى على الناظر أن يكلف الفصل كله بدفع قيمة النافذة المكسورة . وافرض أن صاحبه قال لا يهمنى دفع قيمة النافذة كل الذى يعنينى عقاب من كسره ؟حينئذ يجب أن نحاول ونجد من فعل هـذا أو نعاقب الفصل كله ــ وإذا كان أحد التلاميذ غائبا فى هذا اليوم فهل ينبغى عقابه مع الآخرين حين يعود ثانية ــ لا، لاينبغى عقابه ــ لماذا ؟ لأنه لم يكن أحد أفراد العصابة .

شمو Schom (١١) يرى أن « الأولاد المؤدبين » لا يبلغون عن أصدقائهم إن كانذلك يؤدى إلى عقابهم ومع ذلك فإن للناظر أن يعاقب الفصل كله مادام المذنب لم يكشف عن نفسه . إذا كنت فى هـذه المدرسة فهل ترى ذلك عدلا ؟ لا ليس تماما أما إذا كنت الناظر فذلك ما كنت أفعله .

وهـذا النوع يختلف تماما عن النوع الأول فليس من المناسب أن تبلغ الناظر (وليس رفض التبليغ هو الذى تتجه نحوه فى عقاب الفصل كله) ولـكن مادامالفصل وقد انصت قد اشترك مع المذنب فهو عن طريق عمله هذا قد أعلن الحرب علىالناظر فإن الناظر إذن له الحق فى أن يعامله بقسوه . فالعقوبة الجمعية اذن من وجهة نظر الناظر اذن مقبولة ولو انها فى ذاتها ليست اجبارية ولا عادلة .

وهاك بعض أمثلة النوع الثالث من الاجابة وفيه ينبغى ألا نعاقب الفصل كله .

هوت Hot (٧,٥) « أيهما أعدل أن تعاقب الـكل أو لاتعاقب أحداً ؟ أن يعاقب الفاعل ــ ولـكنهم لايعرفون الفـاعل ــ إذن من العدل ألا يعاقب أحد مادام الفاعل غير معروف » « وافرض أن المدرس اكتفى بالقول بأن كل فرد يجب أن يبقى بالمدرسة حتى يدل المذنب على نفسه فهل هـذا عدل ؟ نعم انه فى هذا على صواب وهذا يختلف عما سبق - وإذا حجز كل فرد ساعتين فهل هذا عدل ؟ لا .

نك *Nik* (١٠) « ذكر بعض الناس أن الفصل كله كان ينبغى عقابه، وآخرون يرون ألا يعاقب أحد فماذا ترى ؟ ألا أعاقب أحداً ــ لماذا ؟ لأنك لاتعرف من المذنب ــ هل هذا عدل أم لا ؟ لاأعرف ــ هل هذا أعدل شىء يمكن عمله أم لا ؟ نعم إنه أعدل ــ لماذا ؟ لأن معناه عقاب كل الأطفال الآخرين ــ وعقاب الفصل كله ظلم فماذا ترى؟ لا ــ ولماذا لا ؟ لأنه حينئذ سيعاقبالولد الذى ارتكب الجريمة

أيضاً .ومن الواضح أن المسئولية الفردية وحدها هى التى تلعب دوراً عند هؤلاء الأطفال والشىء الأساسى أن البرىء ينبغى ألا يمس فمن العدل إذن ألا يعاقب أحد . أما عن العقوبة الجمعية فهى قانونية فقط على أساس أنها تنجح فى الوصول إلى المذنب نفسه. وعلى أساس الحقائق القليلة التى لاحظناها مرتبطة بالموقف فإنا نستطيع إذن أن نقول إن أصحاب النوع الثانى وحدهم هم الذين يمثلون المسئولية الجمعية — أما أطفال النوع الأول فلا يعتبرون الخطأ بأى حال قابلا للانتقال فإذا كان ينبغى عقاب كل شخص فما ذلك إلا لأن كل شخص مذنب مادام من شاهدوا العمل السيء يرفضون أن يعلنوا عن مرتكبه ، فالمسئولية إذن عامة وليست جمعية .

أما سكريب وحده الذى يرغب فى عقاب التلميذ الغائب فإنه يمثل حالة وحيدة استثنائية من هذه القاعدة، فهى حالة سابقة للنوع الثانى من الإجابة . أما أطفال النوع الثالث فهم بلا شك أعداء لفكرة المسئولية الانتقالية فلا يبقى سوى النوع الثانى الذى يتكون بشكل مدهش من الكبار من الأطفال . ولكن إذا كانوا يرون أن المجموعة مسئولة فذلك لأنها تريد أن تكون كذلك، وقد قررت عن طريق الروابط أن تشارك فى عقوبة المذنب فهل هذا الموقف يقابل بطريقة ما موقف « البدائيين » الذين يعتبرون الجماعة ملطخة بإثم جريمة ارتكبها أحد أفرادها ؟ وقبل أن نصدر حكمنا فى هذه النقطة نعود إلى الموقف ٣ ، إن القصتين ٣ و ٤ قد عاوناتا على تحليل ردود أفعال الأطفال المتصلة بهذه المواقف . فهنا عمل فردى سيء قد ارتكب ولكن المجموعة لاتعرف من المذنب فهل ينبغى عقاب المجموعة ككل أو الافضل ألا يعاقب أحد ؟ وقد كانت إجابات الأطفال فى هذه النقطة فى منتهى التحديد ، فالصغار يرون أن كل امرىء يجب أن يعاقب ، لا لأن المجموعة مسئولة ، بل لأنه يجب أن تكون هناك عقوبة حتى إذا كانت تصيب البرىء والمذنب على السواء . أما الكبار فيرون على العكس من ذلك أنه لاينبغى ألا يعاقب أحد لأن الجزاء الذى يقع عل البرىء أكثر ظلما من إفلات المذنب من الجريمة وهؤلاء الكبار ابتداء من سن ٨ — ٩ متفقون على القول بأن العقوبة الجمعية أقل عدلا فى الموقف الحاضر منها فى حالة الموقف فى القصة ٢ .

وهاك بعض أمثلة إجابات صغار الأطفال .

مار Mar (٦) القصة ٤ . « ماذا كان ينبغى أن يعمل ؟ أن يعاقب الولد الصغير

— وهل يعرفون من هو ؟لا. — من هو إذن؟ خذ ولدا وعاقبه —أى ولد ؟ لا يجب أن تغير (خذهم بالدور) » .

فريك Fric (٦) القصة ٤ « ماذا يجب أن يعمل ؟ أن يعاقب — وكيف يعاقب؟ فى حجرة مظلمة — من ؟ ذلك الذى كسر العربة — وهل يعرفون من هو ؟ لا — إذن ماذا يفعلون ؟ يضعون الجميع فى حجرة مظلمة — وماذا يقول كل من الآخرين ؟ لم أكن أنا الذى فعلت ذلك — ماذا يظنون إذن ؟ إنه يجب ألا يوضعوا (فى حجرة مظلمة) . لو كنت المدرس فماذا كنت تفعل ؟ أن أضعهم جميعاً فى حجرة مظلمة » .

فل Vel (٦) القصة ٤. الكل يجب أن يعاقب — هل من العدل أن تعاقب الكل؟ نعم لأنه كسر العربة — من تعنى بهو ؟ الولد — إذن هل من العدل أن تعاقب الكل ؟ نعم يجب أن يحجز الجميع بعد الوقت المدرسى » .

ستو Sto (٧) القصة ٤ . «إذن هل يجب ألا نعاقب أحدا ؟ أعاقب نصف الفصل — ولنفرض أنك كنت ضمن هذا النصف فماذا كنت تقول إزاء عقابك مع الآخرين ؟ أعتقد أن هذا عدل .

جريب Grib (٩) القصة ٣ . كل واحد ينبغى أن يدفع شيئا لكسر زجاج النافذة أيهما أعدل أن يدفع كل واحد جزءا أو ألا يدفع أحد شيئا؟ مادام مرتكب الجريمة أحد أفراد الفصل فيجب أن يدفع كل سنتيما . « القصة ٤ » مادام لم يعلن أحد المذنب فلا بد من عقاب الجميع والشخص الذى ارتكب الجريمة لم يعلن عن نفسه ولذلك فإن (الناظر) قال إن كل فرد يجب أن يعاقب .

هر Her (٩) القصة ٤ . إذا كان (الناظر) لم يستطع الاهتداء إلى من كسره فمن المستحسن يعاقب الجميع — ولكن هل رآه الآخرون ؟ — لا — هل ترى أنه فى هذه القصة أعدل أو فى الأولى ؟ (القصة ٢) إنه أعدل فى الثانية لانه لم ير أحد من هو — ولماذا لم يبلغوا فى القصة الاولى ؟ لانهم رغبوا عن ذلك ولذلك يجب أن يكون هناك عقاب أصرم فى الثانية لأنه لايعرف احد من هو - إذن لماذا تعاقب أكثر إذا لم يكن أحد يعرف من هو ؟ لانه (فى القصة ٤) الآخرون لايستطيعون أن يدلوا عليه لانهم لايعرفونه — هل هم محقون فى ألا يدلوا عليه فى القصة الأولى

أم لا ؟ لهم كل الحق فى ألا يدلوا عليه (هر غير إذن رأيه بعد الاستجواب الأول) ألا ينبغى ألا يدلوا عليه ؟ لا .

وهكذا نجد إجابات الاطفال لاتخطىء فهم يقبلون العقوبة الجمعية ولكنهم يفعلون ذلك لا لأن المجموعة مسئولة ككل عن خطأ أحد أعضائها ولكن لمجرد أن المذنب غير معروف وأنه يجب أن تكون هناك عقوبة بأى حال من الأحوال . والحقيقة الأساسية فى هذه الحالات ليست هى الإحساس بالروابط فى الجماعة بل هى ضرورة العقاب ؛ ومن هنا جاءت إجابة هر Her القريبة فهو يرى أن عقاب كل فرد فى هذه الحالة أعدل منه فى حالة القصة ٢ ذلك أنه فى الحالة الأخيرة نجد أن الأطفال قد فعلوا خيرا بعدم الأدلاء باسم المذنب ـ ولذلك ليس من العدل عقابهم أما إذا بقى المذنب غير معروف فليس هناك بد من عقاب المجموعة .

والآن نعرض أمثلة لكبار الأطفال ممن يعتبرون العقوبة الجمعية ظلما .

ديلير Deiler (٩) القصة ٤ . ماذا ينبغى عمله ؟ أن نسألهم من فعل هذا — وهل نعاقبهم ؟ نعم — كيف ؟ بأن نسألهم من أخذ العربة — ولكنه لن يعلن عن نفسه فهل نأخذ واحدا بطريقة عشوائية ونعاقبهم ؟ لا ، فهم لا يعرفون من الذى كسر العربة . فهلا نعاقب أحداً ؟ نعم . . . . لا ولكن هذا لا زال غير عدل فإن الذى كسر لن يعاقب — وهل نعاقب الجميع ؟ لا الذى كسر العربة فقط ، فليس من العدل أن نعاقب كل فرد لأن الآخرين لم يكسروها — وهل نعاقب اثنين أو ثلاثة ؟ لا — ولا واحداً بالمرة ؟ نعم فذلك أقرب إلى العدل — ولكنك ذكرت لى أن الذى كسر العربة لن يعاقب إذن . — . — . — . . — وهل ينبغى عقاب كل فرد ؟ لا ، لأن الآخرين لم يفعلوا شيئاً .

نك Nik (١٠) القصة ٣ : ذكر البعض ضرورة عقاب الفصل كله والبعض يرى ألا يعاقب أحد فما رأيك ؟ ، ينبغى ألا يعاقب أحد — ولماذا ؟ لأنك لا تعرف من الذى ارتكب الجريمة — هل تظن أن هذا أعدل ؟ نعم — لماذا ؟ لأن خلاف ذلك معناه عقاب كل الأطفال الآخرين . القصة ٤ — إذا كنت الناظر فماذا كنت ترى من العدل أن تفعله ؟؟ ألا أعاقب أحداً — ومتى ترى من العدل عقاب الجميع . أفى القصة التى رآه الجميع يكسر زجاج النافذة أم فى القصة الأخرى ؟ فى القصة الأولى . — لماذا ؟ لأنهم شاهدوه ولم يدلوا عليه .

ومعنى هذا أنه حتى الأطفال الكبار الذين يأخذون بفكرة العقوبة الجماعية قد أجابوا كما أجاب نك Nik فى النقطة الأخيرة بأن العقوبة الجمعية أقل عدلا حين يكون المذنب غير معروف عند المجموعة .ذلك أنه فى حالة معرفة مرتكب الإثم ورفض الإعلان عنه فإن هناك رابطة اختيارية كما رأينا فى الموقف ٢ ولكن هنا نجد استقلالا تاما بين الأفراد، فالأغلبية العظمى من الأطفال الكبار إذن يعتبر العقوبة العامة أعظم ظلما من إفلات المذنب .

وينبغى أن يلاحظ أنه فى بعض الحالات يقترب الطفل من فكرة المسئولية الجماعية فهذا يحدث حتى تكون العقوبة المختارة مساعدة على امتداد هذه الفكرة وتقوم على أساس من الإهمال والضعف بحيث تلفت نظر الأطفال عموما لا الطفل المذنب وحده . فمن الصعب أن نتصور أنه من العدل أن تحجز الجميع ساعة على حين أنه يمكن أن يوقع ذلك على المذنب وحده . أما إذا عوقب الفصل كله حتى لا يعود فيستعير أدوات فى المستقبل فإن هذا يبدو أكثر معقولية . ومثل هذا المقياس لم يعد يلفت نظر الفرد البرىء ولكنه يعنى الطفـــل كجنس (كما يقول علماء الجنس البشرى) فما دام هناك عضو فى المجموعة قد دل على أنه سىء التصرف حين استخدم العربة فمن العدل أن تعتبر المجموعة ككل مسئولة عن الإهمال، وبذلك تنتشر المسئولية فتشمل الآخرين .

نوس Nuss (٧) القصة ٤ — ماذا ينبغى أن نفعل بهم ؟ ينبغى أن ننبه عليهم ألا يكسروا العربة . وهل عاقبهم المدرس أم لا ؟ نعم — وكيف ؟ لقد نبه عليهم ألا يكسروا شيئا — نعم ولكن هل عاقبهم ؟ نعم لقد نبه عليهم ألا يمسوا الأدوات مرة أخرى — وهل رأى الأطفال أن ذلك عدل ؟ نعم — وحتى هؤلاء الذين لم يرتكبوا أى خطأ ؟ نعم .

فهذه الحالات وحالة سكريب (الذى أراد أن يعاقب حتى التلميذ الغائب) هى التى كانت قريبة للرأى الكلاسيكى عن المسئولية الجمعية . والواقع أنه حتى الراشدين يوافقون على عقاب المجموعة كما فى حالة منع راكبى السيارات والدراجات من المرور فى طريق ارتكب فيهم بعض الأفراد المستهترين جرائم طيش . ولكنه فى هذه الحالة كما فى حالة نوس Nuss نجد أن العقوبة ليست تكفيرية ولكنها معيار وقائى فرض على الأفراد عموما لا على المجموعة كلها .

ولقد تفضلت علينا الآنسة ا. م. فلوديج Mlle A. M. Feldurg ببحث قيم يتمم بحثنا هذا فقامت باستجواب أربعين طفلا بين ٥ و ١٣ عن طريق قصص متصلة بالموقف ، ولكنها أدخلت فى العقوبة الجمعية ظاهرة القياس الوقائى العام لا الظاهرة التكفيرية — إن صح هذا التعبير. وها هما قصتان من هذه القصص :

القصة ٥ — كان هناك مدرسة من فصلين : فصل للكبار وآخر للصغار وبعد ظهر السبت حين لم يكن أحد يعمل عملا جدياً طلب الصغار من الكبار أن يعيروهم أحد كتب الحيوانات المحبوبة فأعاروهم ما طلبوا وطلبوا منهم العناية بهذا الكتاب. ولكن حدث أن اثنين من الصغار أرادا فى وقت واحد أن يعيدا تصفح الكتاب فتشاجرا وتمزقت بعض صفحاته . فلما رأى الكبار ما حدث للكتاب قرروا ألا يعيروهم شيئا فى المستقبل فهل كانوا مصيبين فى ذلك أم لا ؟ .

القصة ٦ — أعطت أم أولادها الثلاثة صندوقا جميلا من الأقلام الملونة وطلبت منهم ألا يدعوه يسقط حتى لا ينكسر . ولكن أحدهم — وكان رسمه رديئاً — قد وجد إخوته يرسمون خيرا منه وهذا أغضبه إذ أن هذا أثار حنقه ، فألقى الاقلام على الأرض ، فلما رأت الأم ذلك أخذتها ولم ترجعها إلى الاطفال ثانية ، فهل هى محقة فى ذلك أم لا ؟ .

وهاتان القصتان على خلاف القصة ١ و ٤ . سوف تعطيان ردودا أقرب إلى المسئولية الجماعية ، ذلك أن حوالى نصف الأطفال وافقوا على العقوبة فى القصة ٥ . وحوالى الخمس وافقوا على العقوبة فى القصة ٦ . ولكن لو حاولنا أن نعرف سبب هذه الأحكام فإنا سنجد أنها غريبة تماما عن المسئولية الجمعية الحقيقية .

ومما ينبغى أن نضعه موضع الاعتبار أول الأمر أن العقوبة العامة قد لاقت موافقة أكثر (حوالى النصف) فى حالة القصة ٥ عنها فى القصة ٦ (حوالى الخمس). ذلك أن العقوبة التى جاء وصفها فى القصة ٥ هى من النوع الرادع والوقائى أكثر منها عقوبة أصلية ، أما العقوبة فى القصة ٦ فعلى العكس من ذلك تقوم على عنصر من الضغط يجعلها شبه تكفيرية فذلك هو المقصود بأخذ الأقلام من الطفل . أما فى الحالة الأولى فكل الذى نعلمه هو أن نحرمه من كتاب كان قد استعاره ولم نعد نعيره له .

ومن جهة أخرى فإن التردد وتغيير الرأى الذى ظهر على الأشخاص المتحيزين إلى جانب العقوبة الجماعية كافيان لأن يوضحا لنا أنهم لم يفكروا تماما فى الموضوع أكثر من ذلك. فإن المشكلة تبدو جديدة لديهم ولا ترتبط بفكرة مقبولة ومعروفة عندهم.

وأخيرا فإن هذه الإجابات المحدودة لا تتضمن شيئا أكثر من فكرة قيام مقياس رادع ؛ وهو الذى كنا نؤكد قيامه منذ قليل، وهاك بعض أمثلة هذا النوع من الاجابة :

رول Rol (٧ سنوات ، ٦ أشهر) القصة ٥ — « هل كان الكبار محقين أم لا ؟ — كانوا على حق — لماذا ؟ لأنهم (الصغار) سيمزقونه مرة أخرى — إنه واحد أو اثنان اللذان تناولاه بالتمزيق . نعم ولكن الآخرين قد يمزقونه أيضاً . أيمكن إعطاء الكتاب لأولئك الذين لم يفعلوا شيئا أم لا ؟ نعم . أيهما أعدل أن تعطيه لهم أم لا ؟ ألا تعطيه لهم لأنهم لن ينصتوا لما يقوله الكبار . إفرض أنك كنت فى فصل الصغار ولم تفعل شيئا فهل تظن أن ذلك من العدل أم لا ؟ نعم — لماذا ؟ لأن فى ذلك كل العدل فمن العبث أن تمزق كتابا قيما » .

حقيقة أنه فى بعض الحالات النادرة هناك اتجاه نحو روابط الجماعة ، فهنا أيضا كما فى حالة سكريب يميل نحو الأخذ بفكرة أن الطفل يقترب من المسئولية الجمعية. وهاك حالة من هذه الحالات :

هوك Hoch (٩) القصة ٦ — « هل كانت الأم على حق ؟ » نعم — لماذا ؟ لأنها تخشى أن يلقوا بهم على الأرض ومن تعنى بلفظ هم؟، ربما كانوا هم الآخرين أيضا. إفرض أن لك أخوين وألقى أحدهما الصندوق على الأرض فهل من العدل الا تتمكن أنت ولا أخوك الآخر من الرسم بعد ذلك ؟ نعم ولكنهم لم يجدوا ألوانا بسبب هذا الأخ وقد كان ينبغى أن يسمح للآخرين بالرسم — وهل يرى الولد الثالث أن هذا عدل أم لا ؟ لا، لأنه فى الأسرة الواحدة المعتاد أن يستعير الأولاد الأقلام كل من الآخر — إذن وماذا ينبغى عمله ؟ أخذ الاقلام من الجميع .

وهنا نلاحظ أن الإحساس بوحدة المجموعة هو الدافع نحو العقوبة الجماعية ولكن هوك Hoch واضح أن رأيه غير مستقر تماما وأكثر من ذلك فقط قلنا قبلا ان مثل هذه الآراء تبدو عند شخص واحد بين كل عشرة أشخاص على الأكثر .

أما الأطفال الآخرون فيعارضون فكرة العقوبة الجماعية حتى بالنسبة للقصص ٥ — ٦ وهاك بعض النتائج العامة التي حصلنا عليها :

هوف Huf (١٣ر٦) القصة ٥ — « ليس هذا من حقهم — لماذا ؟ كان يجب أن يؤخذ الكتاب (فقط) من أولئك الذين مزقوه . إذا كنت أنت الذى مزقته فهل ترى من العدل أن يعطى الكتاب إلى الآخرين وأن تحرم أنت منه ؟ نعم عدل . — ولماذا لا يؤخذ من الجميع؟ — ربما قال الآخرون إنه ليس من العدل » .

القصة ٦ « هل كانت الأم على حق ؟ » لا — ماذا كنت تفعل ؟ كنت آخذها من الغاضب — إلى الأبد أم لا ؟ لوقت محدود . وإذا كنت أنت الذى كسرتها ولم يسمح لأحد أن يستعمل الصندوق فهل ترى ذلك عدلا أم لا ؟ كنت أعتقد أن هذا ظلم وأن العدل هو فى توقيع العقوبة على. ألا ترى أن العدل يتحقق أكثر فى حالة حرمان الجميع من استعمال الطباشير ؟ نعم فى فترة غضبى لا بعدها فأنا أعرف أنى (الوحيد) الذى يستحق أن يؤخذ منه الطباشير .

وبالاختصار فإن القصة ٥ — ٦ كالقصص الأخرى غير كافية للدلالة على قيام شعور تلقائى للمسئولية الجمعية عند الطفل . ففى أحسن الحالات أى فى حالة علاقات الجماعة القوية كما فى حالة الأسرة نجد حكم الطفل (من مثل هوك) يتضمن آثارا طفيفة المسئولية الجمعية . وهناك إشارات قليلة هنا وهناك سنعود إليها بعد قليل . أما فيما يتعلق بالموقفين ٢ — ٣ فإنا نستطيع أن نميز نوعين من الإجابات الثابتة كل منها لو أخذ وحده يمكن أن يعتبر متجها نحو المسئولية الانتقالية .

أولى هذه الإجابات هو الاعتقاد فى الضرورة الإطلاقية للعقوبة وهذه العقيدة يمكن ملاحظتها فى صغار الأطفال. وهى تجعلهم يفضلون عقاب الكل على إفلات المذنب من جريمته .

وواضح أن مثل هذا الاتجاه ضرورى لنمو أحكام المسئولية الجماعية أو قبل أن تعتبر المجموعة كلها مشاركة فى جريمة المذنب يجب أن تظهر ضرورة العقوبة التكفيرية. فوسونيه Fauconnet فى هذه النقطة يبدو أنه غير قابل للنقض فهو يقول إن الانفعال الذى تثيره الجريمة هو مصدر كل من الإجابة الجماعية التى تتضمن العقوبة . ومن انتقال المسئولية نفسها عن طريق الاقتران أو التشابه ، وبمعنى آخر فنحن نوافق فوسونيه على القول بأن المسئولية تولد من العقوبة ولكن هذا الاعتقاد بالضرورة

الاطلاقية للعقوبة التكفيرية عند الطفل لايكفى لتحرير الحكم بالمسئولية الجماعية فهذا واضح فى تحليلنا للموقف الثالث ،ذلك أن المذنب غير المعروف لاالمجموعة هو الذى تتجه نحوه العقوبة الجماعية التى يقول بها الطفل.

ومن جهة أخرى قد لاحظنا فى الموقف (٢) نوعا من المسئولية الجماعية ولكنه نوع مقبول بمحض الاختيار والحرية ويجعل الاطفال أكثر ميلا إلى عدم التبليغ على المذنب فرفاقه يتمسكون بروابطهم به. وهنا نقترب مرة أخرى من المسئولية الجماعية ولكن الذى يعوز هـــذا الاتجاه لكى يتحد مع الموقف الكلاسيكى هو أن الأطفال يعتبرون هذا الارتباط بسيطاً ولا يمكن تجنبه.

ويمكن أن نضع المشكلة على النحو الآتى : هل الرأى الكلاسيكى عن المسئولية الجماعية من مثل الضرورة التى تقوم عند المجموعة كلها لكى تكفر عن أخطاء أحد أعضائها أكثر ارتباطا بالإجابات الاولى أو الثانية ؟وهل هى أكثر ارتباطابالضرورة الإطلاقية للعقوبة أو بالارتباط الاختيارى للجماعة ؟؟ وهذا السؤال فى غاية الأهمية. ذلك أنه نظرا إلى أن الاتجاه الأول هو اتجاه الصغار من الأطفال ممن تقوم أخلاقهم على القسر (المسئولية الموضوعية — العقوبة التكفيرية . . . ألخ) ونظرا لأن الاتجاه الثانى هو اتجاه الكبار من الأطفال ممن تقوم أخلاقهم على التعاون (المسئولية الشخصية . العقوبة التبادلية الخ . . .) فمن الضرورى أن نحدد ما إذا كانت العقيدة الأخلاقية التى يراها الكثيرون « بدائية » قد ظهرت فى واحد من هذين النوعين من الأخلاق. والنتائج التى نحاول تحليلها هنا مزدوجة التناقض فى الظاهر . فمن جهة فإن المسئولية الجمعية الوحيدة التى يعتقد فيها الأطفال (المسئولية التى تقبلها المجموعة التى تريدأن تبين عن روابطها) تظهر بين الكبار لا الصغار؛ومن جهة أخرى فإن الاعتقاد فى العقوبة التكفيرية الاجبارية أقوى بين الصغار وهى تأخذ فى الاختفاء بالتدريج منذ اللحظة التى تبدأ فيها الروابط الاختيارية أن تنمو.

ولكن كل شىء يتضح حين نأخذ بفكرة أن المسئولية الجمعية فى الجماعات البدائية تستلزم اتحاد حالتين يفصل بينهما الطفل دائما ،وهما الاعتقاد الغامض فى ضرورة العقوبة، والشعور بالاتحاد والترابط داخل المجموعة . « البدائى » هو راشد يعيش فى مجموعات منظمة وربما احتفظ بتأثير الحالة الاستبدادية القائمة على أساس

أخلاق القسر بما فيها الآراء الشديدة فى موضوع العدل الجزائى، ولكن رغم هذا، أو نظرا للتركيب القوى الذى عليه المجموعة التى ينتمى إليها فإن شعوره بمشاركة الفرد فى المسئولية الجماعية فى غاية القوة ولذلك كانت المسئولية جماعية كما أنها فى الوقت نفسه موضوعية،وكما أن العقوبة تكفيرية — أما عند الطفل فعلى العكس من ذلك يجب أن نلاحظ مرحلتين — ففى البداية — نجد أن قسر الراشد يؤدى إلى نمو الآراء الخاصة بالمسئولية الموضوعية والعقوبة التكفيرية ألخ . . فالحالة الأولى لقيـــام المسئولية الموضوعية تكون قائمة إذن،أما فى الحالة الثانية فما زالت ناقصة،ذلك أنه فى هذه المرحلة مازال الطفل مركزى الذات وإذا حدث أن قام عنده إحساس بالاشتراك فى الجماعة (فتعريف مركزية الذات هى الحالة التى تختلط فيها الذات بغير الذات) فإن هذا يقوم أولا وقبل كل شىء على أساس الارتباط بالراشد أو بالكبار من الأطفال أكثر منه مشاركة بمعناها الصحيح . فليس هناك إذن موضع للتساؤل عن المسئولية الجماعية ،أما فى المرحلة الثانية فإنا نجد الطفل على العكس من ذلك يدخل بالتدريج فى مجتمع يتألف من نظراء له وبذلك يكون جماعات منتظمة داخل المدرسة وخارجها .

ولذلك يمكن أن نتوقع هنا احتمال قيام مسئولية جماعية ،والجماعة فى الواقع يمكن أن تبين عن ارتبـاطها مع المذنب فى الحالات التى يدخل فيهـا الأخير فى نزاع مع سـلطة الراشد . ولكن فى نفس الوقت نجد أن الحالة الأولى لم تعد تتحقق؛ فأخلاق التعـاون قد تلت أخلاق القسر ولم يعد هنـاك مسئولية موضوعية ولا اعتقـاد فى ضرورة العقوبة التكفيرية ولذلك فإنا لا نستطيع أن نتحدث عن المسئوليـة الجماعية بمعناها الحقيقى . وفى مجتمعاتنا نجد الطفل كلما نما فإنه يحرر نفسه بالتدريج من سلطة الراشد ، بينما أنه فى الجماعات المتأخرة من حيث الحضارة نجد أن سن البلوغ تتميز ببداية خضوع الفرد المتزايد والواضح للمسنين ولتقاليـد القبيلة. وهذا هو السبب فى أن المسئولية الموضوعية تبدو عندنا ناقصة فيما يتعلق بالتربية الاخلاقية للأطفال على حين أنها فكرة أساسية فى القانون الاخلاقى للبدائيين .

٣ . العدل الحلولى — هناك مشكلة مرتبطة بالعقاب وهى مشكلة سوف نتناولها بالدراسة قبل أن ننتقل إلى دراسة العدل الموزع وهى مشكلة العدل الحلولى . فلو قد صحت نظريتنا فإنه كلما كان الأطفال صغارا (بالطبع نحن لا نعمل حسابا للسنتين

الأولين) كلما قويت عقيدتهم فى سلامة العقوبة التكفيرية وعموميتها. وهذه العقيدة تذهب قبل أن تحل محلها أى قيمة أخرى بمجرد أن أخلاقية التعاون تسود على القسر . فالطفل فى سنى حياته الأولى يجب أن يؤكد قيام عقوبات تلقائية تأتى من الأشياء نفسها ولكنه بعد ذلك قد يترك العقيدة تحت تأثير الظروف التى تؤثر فى نمو الأخلاق، وهذا ما سنحاول توضيحه الآن .

وقد ذكرنا الأطفال ثلاث قصص متصلة بهذا وهى :

القصة ١ — يحكى أن ثلاثة أطفال كانوا يسرقون تفاحاً من حديقة وبغتة جاء أحد رجال الشرطة فولوا الأدبار وقد ألقى القبض على واحد منهم أما الآخر فعاد إلى بيته بعدأن تجول فى طريق طويل فعبر النهر على قنطرة آيلة للسقوط فسقط فى المياه،والآنما رأيك ؟ هل لولميسرقالتفاح وعبر النهر على هذه القنطرةالمكسورة لم يكنليسقط كذلك فى النهر ؟

القصة ٢ — فى فصل لأطفال صغار السن حرمت عليهم المدرسة أن يبروا أقلامهم بأنفسهم، وقد حدث ذات مرة أن المدرسة كانت قد أدارت ظهرها لهم فأخذ ولد صغير المبراة وأخذ فى برى قلمه ولكنه قطع إصبعه فهل لو سمحت له المدرسة ببرى قلمه كان يقطع إصبعه كذلك ؟

القصة ٣ — كان هناك ولد صغير عصىأمه وأخذ المقص ذات يوم مع أن أمه كانت قد نهت عليه ألا يفعل ذلك ولكنه أعاد وضعه فى نفس المكان قبل أن تعود أمه فلم تلاحظ حدوث أى شىء قط . وفى اليوم التالى ذهب يتنزه وعبر مجرى مائيا على قنطرة صغيرة ولكن إحدى لوحاته الخشبية كانت مكسورة فأنزلقت قدمهوسقط فلماذا سقط فى الماء ؟(وهل لو أنه لم يعص أمه كان يسقط كذلك ؟) .

وقد ألقت الآنسة رمبرت Mlle Rambert السؤالين الأولين على ١٦٧ من أطفال جنيف وفودوا جورا Vudois jura (وهؤلاء هم الأطفال أنفسهم الذين سنعنى بهم فى بقية البحث فى موضوع العقوبة لموزعة , وهؤلاء الأشخاص لم يسبق أن استجوبناهم عن العقوبات أو المسئولية الانتقالية) . وقد وضعنا نحن السؤال الثالث وغيره من الاسئلة المتشابهة لأطفال من نيوشاتل . ، أمابالنسبةللسؤالين الأولين فقد استطاعت الآنسة رمبرت أن تحصل على احصائيات تدل دلالة واضحة على تأثير العمر العقلى للطفل . فإذا تركنا الإجابات غير المتأكد منها وهى حوالى ١/٥

المجموعة فان الإجابات التى تؤكد وجود العدل الحلولى — وهى الإجابات التى يرى فيها الشخص أنه لو أن الطفل لم يسرق أولم يعص ماسقط فى الماء ولا قطع نفسه — هذه الإجابات نسبتها المئوية كما يلى :

سن ٦	سن ٧ — ٨	سن ٩ — ١٠	سن ١١ — ١٢
٪٨٦	٪٧٣	٪٥٤	٪٣٤

وبالإضافة إلى ذلك يمكن أن نلاحظ أنه فى فصول المتأخرين من الأطفال ١٣ — ١٤ فان نسبة الإجابات من هذا النوع وصلت إلى ٥٧ ٪ مما يدل مرة أخرى على أن هذه الإجابات تتناسب تناسباً عكسياً مع العمر العقلى . وهاك بعض الأمثلة التى تدل على وجود اعتقاد فى العدل الحلولى فى الأشياء .

ديب Dep (٦) القصة ١ — « مارأيك فى هذه القصة ؟ لقد لقى جزاءه ، فما كان يجب أن يسرق لقد لقى جزاءه — ولو لم يسرق التفاح فهل كان يسقط فى الماء ؟ لا .

شر Chr (٦) القصة ٣ — لم سقط ؟ لقد أسقطه الإله لأنه أمسك بالمقص — وإذا لم يكن قد فعل ماهو خطأ ؟ ما سقط اللوح — لماذا ؟ لأنه لم يمس (ما كان يجب أن يمس) المقص .

سا Sa (٦) القصة ١ — مارأيك فى هذا ؟ الذى ألقى عليه القبض أرسل إلى السجن أما الآخر فقد غرق — وهل هذا عدل ؟ نعم — لماذا ؟ لأنه كان عاصيا — لو أنه لم يكن عاصياً فهل كان يسقط فى الماء ؟ لا لأنه (ما كان يجب) لم يقص .

جان jean (٦) القصة ٢ — لقد قطع نفسه لأنه كان ممنوعا أن يستخدم المبراة . ولو أن ذلك لم يكن ممنوعا فهل كان يجرح نفسه كذلك ؟ لا ، لأن المدرسة كانت تسمح به .

جرا Gra (٦)فى الإجابات على القصة ١ — ماذا حدث ؟ لقد تكسرت القنطرة لماذا ؟ لأنه أكل التفاح — ولو أنه لم يأكل التفاح فهل كان يسقط فى الماء ؟ لا — لماذا ؟ لأن القنطرة لم تكن لتنكسر .

بيل Pail (٧) القصة ١ مارأيك فى هذا ؟ إنه عدل فقد لقى جزاءه — لماذا ؟ لأنه

ما كان يجب أن يسرق — ولو أنه لم يسرق فهل كان يسقط فى الماء ؟ لا — لماذا ؟ ما كان ينبغى أن يفعل خطأ — ولماذا سقط ؟ لعقابه .

سكا Sca (٧) مارأيك فى هذا ؟ نعم إنى أعرف أنا لو فعلنا شيئا فإن الله يعاقبنا. ومن قال لك ذلك ؟ بعض الأولاد ولكنى لا أعرف إن كان ذلك صحيحاً — القصة ٢ — لقد نال جزاءه فيجب أن تطيع المدرسة — ولو كانت المدرسة قد سمحت بذلك فهل كان يجرح نفسه أثناء برى القلم ؟ لا لم يكن ليقطع نفسه لو أن المدرسة قد سمحت له بذلك .

بو Boe (٨) القصة ٣ — مارأيك ؟ إنه قد لقى جزاءه ، فما كان ينبغى أن يعصى ولو أن . . . . الخ . ؟ لا ما كان يسقط لأنه لم يفعل شيئا .

بريس Pres (٩) القصة ١ مارأيك ؟ لقد عوقب كالآخر تماما وربما أكثر — ولو أنه لم يسرق التفاح فهل كان يسقط فى الماء أثناء عبوره النهر ؟ لا لأنه لم تكن هناك حاجة إلى عقابه .

تيه The (١٠) القصة ١ — « لقد عوقب فما كان ينبغى لأحدهما أن يسرق فلو أنه لم يسقط فى الماء لألقى عليه القبض — ولو أنه لم يقبض عليه ؟ لسقط فى الماء وإلا فإنه يستمر فى السرقة » .

ديس Dis (١١) القصة ١ — « لقد عوقب أيضا — وهل هذا عدل ؟ نعم . ولو أنه لم يسرق التفاح فهل كان يسقط فى الماء ؟ لا لأنه (فى هذه الحالة) ما كان ينبغى أن يعاقب .

وننتقل الآن إلى بعض الأمثلة لأطفال لم يعودوا يعتقدون فى العدل الحلولى على الأقل بالنسبة للقصص التى ألقيناها عليهم ولكن هـذا لا يمنع هذا الاعتقاد من أن يرتبط بأشياء أخرى عن طريق الإزاحة والروحانية التدريجية .

جروس Gros (٩) القصة ٣ — « لم سقط ؟ » لأن اللوح قد تآكل — هل كان ذلك راجعا إلى عصيانه ؟ لا . — ولو لم يعص هل كان يسقط ؟ نعم كان يسقط بنفس الطريقة فاللوح قد تآكل . »

فـلو Flue (١٢) القصة ١ — « لو لم يسرق فهل كان يسقط أيضا ؟ (ضحك) فالقنطرة ليس مفروضا أنها تعرف أنه قد سرق التفاح » .

بار Bar (١٣) — « ربما كان ذلك مجرد اتفاق ولكنه يستحق العقوبة » .

فران Frane (١٣) القصة ١ — «ولو لم يسرق التفاح فهل كان يسقط فى الماء ؟ نعم — إذا كانت القنطرة ستسقط فإنها تسقط ما دامت فى حالة سيئة .ولكنا وجدنا بين مجموعتى الحالات الواضحة سلسلة متوسطة من الأمثلة وهى فى غاية الأهمية من ناحية منطق الطفل وظاهرتها الاساسية تقوم على القول بأن الحادثة المذكورة فى قصصنا هى بالتأكيد عقوبة ولكنها كانت تحدث على أية حال حتى ولو لم يحدث ذنب سابق .

شما Schma (٦½) القصة ٣ — « لم سقط فى الماء ؟ لأنه كذب — ولو أنه لم يفعل ذلك فهل كان يسقط ؟؟ نعم لأن القنطرة كانت قديمة — إذن لماذا سقط ؟ لأنه عصى أمه . — فهل كان يسقط كذلك ؟ نعم فالقنطرة كانت قديمة إذن — لماذا يسقط الولد الذى لم يعص أمه ؟ لا بسبب ذلك — لماذا . . . . »

ميرم Merm (٩) القصة ٢ — ما رأيك فى هذا ؟ لقد نال الولد الذى سقط فى الماء جزاءه — لماذا ؟ لقد كان هــذا عقاباً له — ولو أنه لم يسرق التفاح فهل كان يسقط ؟ نعم لأن القنطرة لم تكن متينة — ولكن حينئذ لا يكون هناك عدل إذ أنه لم يرتكب أى خطأ »

فات Vat (١٠) « لقد عوقب جزاء لسوء عمله — ولو أن .... الخ ؟ » ربما كان يسقط .

كامب Camp (١١) القصة ١ — لو أنه لم يسرق فهل كان يسقط ؟ ربما كان يسقط إذا كانت القنطرة مكسورة وربما كان ذلك عقاب من الله » .

ومن الواضح أن صغار الأطفال لا يشعرون بالتناقض؛ فحالة شما نموذجية لطفل دون السابعة، فمن المتفق عليه أن الطفل يسقط فى الماء لأنه عصى ولكنه قد يسقط حتى إذا لم يعص أما الـكبار من الأطفال فعلى العكس من ذلك يدركون الصعوبة إدراكا كافيا ولكنهم يحاولون التوفيق بين موضوعى العدل الحلولى والمصادفة الآلية. وقبل

أن نتناول الموضوع مرة ثانية من وجهة نظر علم النفس الأخلاقى فإنه يستحسن أن نتساءل عما إذا كان يحاول أن يصور ميكانيكية العدل الحلولى فى أشياء يعتقد فيها، وكيف يتم له ذلك فهل يقيم رابطة بين الجريمة وبين العقوبة الطبيعية أو هو يحاول إيجاد وصلات متوسطة فى شكل معجزة مثلا أو نوع من العلية الاصطناعية .

وقد سبق أن استخدمنا فى بعض الأحيان هذا السؤال نفسه ،أما عن الأشخاص الذين أجابوا « إن الله قد فعل ذلك » فقد طرحناهم جانبا، فمن المؤكد أن هذه العبارة محفوظة فبعض الآباء ينتهزون فرصة أى اتفاق قد يحدث بين حوادث صغيرة تصيب الطفل وبين عصيانه ويؤكدون له قولهم « انظر لقد عاقبك الله » ألخ ، ولكننا لو تركنا هذا التدخل من ناحية الراشد جانبا فإننا لا نظن أن السؤال « كيف » يمكن أن يواجه الطفل مواجهة واقعية — وأيا كانت الحالة التى بدأ عليها الاعتقاد فى العدل الحلولى يضع بذوره فإنه من الطبيعى أن يرى الطفل أن الخطأ لابد أن يجلب وراءه العقاب بطريقة آلية وذلك أن الطبيعة فى نظر الطفل ليست مجموعة من قوى عمياء تنظمها قوانين ميكانيكية تعمل على أساس قاعدة المصادفة ولكنها كلٌ منسجمٌ يخضع لقوانين أخلاقية وطبيعية وهى فوق ذلك مختلطة تماما حتى فى تفاصيلها بنهائية بشرية ومركزية فى الوقت نفسه . فمن الطبيعى أن يبدو لصغار الأطفال أن الليل لابد أن يأتى حتى يسلمنا للنوم وأن عملية الذهاب إلى الفراش كافية لتحريك هذه السحب المظلمة العظيمة التى تجاب الظلام . كما يبدو طبيعيا عندهم أن حركاتهم يجب أن تتطابق حركات الأجسام السماوية (فالقمر يتابعنا ليحرسنا) وبالاختصار فالحياة والغرض موجودان فى كل شىء فلم إذن لاتكون الأشياء مشاركة للكبار فى التـــأكد بأن العقوبة قد وقعت على المجرم فى الوقت الذى تمكن فيه من الإفلات من الوقوع تحت نظر الكبار ؟ وأى صعوبة إذن فى قيام قنطرة تسقط تحت أقدام اص ما دام كل ما فى الطبيعية يتآمر على حماية هذ الأمر سواء أكان أخلاقيا أم طبيعيا هذا الأمر الصادر عن الكبار وهم العلة فى قيامه .

وهذه العقلية تأخذ فى الاختفاء بالتدريج عند الكبار من الأطفال من حوالى الثامنة كما أن الاعتقاد فى العدل الحلولى فى الأشياء يتقلص أيضا فالعمليتان بلا شك مرتبطتان .

أما عند الأطفال الذين يحتفظون بهذه العقدة فهى أندر منها عند الصغار ولذلك

فإننا لا نميل إلى بحث طريقة القضـــاء عليها فكل الذى يحدث هنا هو شىء يشبه استخدام الراشد للنهائية ، فالرجل نصف المتعلم قد يرفض التفسير الدينى للكون، على اعتبار أنه يناقض العلم ، ولكنه مع ذلك لايجد صعوبة فى قبول فكرة أن الشمس موجودة فى الكون تمدنا بالضوء وهكذا نجد أن النهائية ولو أنها بادىء الأمر مرتبطة بالاصطناعية المظمة قليلا أو كثيرا غير أنه يأتى عليها الوقت الذى تحيا فيه وحدها كما يحدث لأى رأى عادى . وهى التى يترتب عليها قيام خداع فى الوضوح . ففكرة العدل الحلولى فى الأشياء لا يمكن أن تظهر فى عقل طفل الثانية عشرة دون مساعدة ولكنها قد تقوم فى مثل هذا العقل كما تقوم فى عقول كثير من الراشدين دون أن تؤدى إلى خلق مشاكل أو إثارة صعوبات.

ولذلك لم نلاحظ أى تفكير تلقائى خاص بالأسباب الآلية للعدل الحلولى ، فمثل هذه المشغولية تظهر فقط عند أولئك الذين لم يعودوا يعتقدون أن العالم الطبيعى يقوم بوظيفته على النحو الذى يقوم به رجل الشرطة . وهكذا نجد أن فلو Flu (١٢) قد ذكر لنا مازحا أن « القنطرة غير مفروض أنها تعرف إذا كان الولد قد سرق التفاح » أما الصغار من الأطفال فلم يسألوا أنفسهم ما إذا كانت القنطرة « تعرف » ماذا حدث بل إنهم تصرفوا كما كانت القنطرة تعرف فعلا أو لو كانت « الماما » التى ترشد الأشياء جميعا قد حلت محل القنطرة فى المعرفة . ولكنهم لم يضعوا نظرية لهذه العقيدة . وبنفس الطريقة يمكن أن نسأل أنفسنا ماذا كانوا يجيبون إذا أجبروا على وضع عبارة أكثر دقة والطفل هنا كما فى حالة بحثنا عن الاصطناعية والاحيائية عند الطفل لا يتمهل لكى يخترع خرافة من الخرافات التى لا قيمة لها طبعا كعقيدة ولكنها علامة على وجود صلة مباشرة ولا يمكن توضيحها وقد وضعها لنفسه .

سى Se ($6\frac{1}{2}$) « ما كان يمكن أن تحدث لو أنه لم يجمع التفاح . وهل تعرف القنطرة ما فعله الولد ، لا — إذن لماذا انكسرت ؟ ربما كان الرعد هو الذى أدى إلى كسرها — وهل يعرف الرعد ؟ ربما قد رآه الإله وعاقبه إذ سقط عليه الرعد فكسر القنطرة وسقط فى الماء .

كوس Cus (٦) وهل تعرف القنطرة أنه سرق ؟ لا ولكنه رآه.

اير Eur (٦) « لابد أن عرفت القنطرة ما دامت قد انكسرت وبذلك عوقب».

وفى القصة ٢ — هل تعرف المراة ؟ نعم لقد سمعت ما قاله المدرس فقد كانت موضوعة فوق الدرج وقالت «ما دام الطفل سيقوم بعملية البرى فسيجرح نفسه» .

آر Ar (٦) وهل تعرف القنطرة ؟ نعم — وكيف عرفت ؟ لقد شاهدت .

جيو Geo (١٠ ، ٧) لو أنه لم يسرق التفاح فهل كان يسقط فى الماء ؟ لا، لقد كان هذا عقابا له لأنه سرق التفاح — وهل تعرف القنطرة ؟ لا ولكنها انكسرت بسبب الرياح والرياح تعرف ؟ .

وهذه الإجابات يجب ألا نعتبرها طبعا مرتبطة بعقيدة فيما عدا الاخيرة وحدها فقد نستطيع القول بأنها تتضمن عنصرا من العقيدة التلقائية ،فقد مرت بنا مناسبات شاهدنا فيها دور الذكاء الذى يبدو أن الطفل ينسبه إلى الريح .

أما معظم هذه الإجابات إذن فتدل بكل بساطة على أن الطفل يعتبر الارتباط بين الخطأ الذى ارتكب وبين الظاهرة الطبيعية التى قامت بدور العقوبة هو ارتباط طبيعى، وإذا أجبر الطفل على أن يجعل هذا الارتباط واضحا فإنه يخترع قصة . أحيانا إصطناعية وأحيانا إحيائية . ولكن هذه الطريقة من الإجابات لاتدل على شىء أكثر من أن الطبيعة فى نظر الطفل هى شريكة الراشد فى الذنب أيا كانت الطرق التى تستخدمها فى هذه العملية .

ومع ذلك فإن الإجابات المتوسطة التى أتينا بها قبلا تثير مشكلة، فبعض الأطفال يرون أن القنطرة قد سقطت كعقوبة وأنها كانت تسقط حتى إذا كان الطفل لم يسرق التفاح . ولكن هذا يمكن تفسيره بكل بساطة إذا تذكرنا أن شكلا من أشكال العملية كان قد ارتبط به العقل فى فترة من الفترات (مثل الفترة السابقة للعملية الطبيعية والأخلاقية عند الأطفال بين ٢ — ٧) لا يمكن أن تختفى مرة واحدة ولكنها تقوم جنبا إلى جنب مع أنواع التفسير المتأخرة . وهذه المتناقضات مألوفة عند الراشد وهو يجد لها تبريرات لفظية إذ يتوقع ظهورها كثيراً عندالاطفال. ولننتقل الآن إلى النقطة الرئيسية فنسأل عن وجهة نظر علم النفس الأخلاقى فى الحقائق التى سجلناها .

ولتحقيق هذا الغرض نجد أنه من الضرورى أن نعرف بدقة كيف يولد الاعتقاد

فى العدل الحلولى فى الأشياء وكيف يختفى . وأكثر من ذلك فإن العنصر العقلى لهذه العقيدة من طبيعته أن يسهل حل هذه المسألة من أساسها .

وهناك ثلاثة حلول لهذه المسألة تتردد بينهما ، فقد يكون الاعتقاد فى العدل الحلولى فطرياً أو قد يكون نتيجة مباشرة لتربية الآباء وقد يكون نتيجة غير مباشرة لقسر الراشد ، فهو إذن نتيجة يشارك فى إيجادها عقل الطفل تحت تأثير الناحية المزدوجة العقلية والخلقية .

والحل الأول بعيد الاحتمال فلقد قيل إن الإستمناء يؤدى إلى الاحساس بتأنيب الضمير وإلى عقاب ذاتى فى التفكير وفى العمل . لذلك كان من الممكن أن نستدل على وجود ميل عند الأفراد لرؤية علامات على العدل الحلولى فى حوادث الحياة . ومن الحقائق الثابتة أننا لانستطيع أن نكرر أنه يمكن أن نلاحظ على من يزاولون العادة السرية وجود خوف جزائى وحال فى الأشياء لا مجرد الخوف من آثار هذه العادة على صحتهم والخوف من العقاب الذى قد يحيق بهم الخ . . . . بل إن هناك ميلا لتفسير سوء الحظ الذى يصادفهم فى الحياة على أنه عقوبات جلبها حظهم العاثر ولكن هل يمكن أن تنمو كل هذه الإتجاهات فى طفل لم يحصل بعد على خبرة العقوبة ؟ نحن على استعداد لقبول فكرة أن مثل هذه الآراء تظهر مستقلة عن أى تعليمات مباشرة للراشد كما يمكن أن تظهر فى أطفال عاداتهم مختفية عمن حولهم . ولكن هؤلاء المحيطين بهم هم السبب غير المباشر فى هذا الاعتقاد بالعقوبات التى تنشأ بطريقة آلية من الأشياء والحقائق التى من هذا النوع تبدو لنا أكثر تأييداً للحل الثالث منها للحل الأول وهناك تحريمات كثيرة مرتبطة بالناحية الجنسية وهى تفرض على ردود الأفعال السرية التى يقوم بها الطفل فى هذه الناحية منذ سنى حياته الأولى مما يجعلها وكأنها حقيقية . وعلى أية حال فإنه إن أردنا أن نبرهن على الصفة التلقائية الخالصة للعقوبة الذاتية والمعتقدات المتصلة بها فعلينا أن نربى طفلا فى ظروف خاصة إن لم نبعده تماما عن أى علاقة اجتماعية من أى نوع .

أما الحل الثانى فإن فيه شيئاً كثيراً من الحقيقة ، فكثير من الأطفال يرون أن السقوط أو القطع يتضمن عقوبة لان آباءهم سبق أن قالوا لهم « أنت تستحق » أو « إن هذا عقوبة لك » أو إنها من فعل الله الخ . . . ومع ذلك فإنه حتى إذا كانت هذه العبارات تفسر غالبية الحالات فإنا لانظن أنها تفسرها كلها ، أو بمعنى آخر فنحن

تعتقد أن المواقف التى كثيراً ماتحدث والتى يعتبر فيها الطفل — بشكل تلقائى — الحادثة التى كان هو فريستها عقوبة، كما نعتقد أن هذا قد يحدث دون أن يوحى الآباء بأى شىء مشابه فى مواقف أخرى. والطفل — تبعاً لهذه النظرية — نظراً لأنه تكونت لديه عادة العقاب بفضل قسر الراشد فإنه ينسب تلقائياً إلى الطبيعة القدرة على تطبيق نفس العقوبات : فالحل الأخير فى نظرنا فيه شىء من الحقيقة.

فاذا تركنا الحقائق الخاصة بالاستمناء فإننا نستطيع أن نذكر عدة أمثلة تبين لنا درجة السهولة التى يتبنى بها الطفل مثل هذه الاتجاهات الفعلية :

١ — ذكر لنا أحد الأطباء النفسيين المشهورين فى سويسرا الالمانية أن أوضح ذكريات طفولته هى منعه من أخذالتفاح من سلة وذلك بقفل غطائها قفلا غير متوقع. فالسلة كانت مفتوحة فوضع يده فيها ولم يكن يعتبر نفسه لصا ولكن بمجرد أن سقط الغطاء فجأة على ذراعه شعر بأنه يعمل خطأ وأنه فى الوقت نفسه قد عوقب مع أنه لم يكن هناك من شاهد هذا المنظر.

٢ — وذكرى أخرى لولد كان يجمع مجموعة من الحيوانات ليكون منها مجموعة كاملة فى التاريخ الطبيعى وفى الأيام التى لم يكن يقوم بشىء كان يعنف نفسه ويقوم عنده إحساس أن محصوله ردىء وأنه كذلك بسبب سوء عمله.

٣ — ولقد ذكرنا قبلا (R. M. P 136) حالة الأصم الأبكم إسترلا Estrella التى درسها و. جيمس W. james الذى ربط بين القمر والعقوبات التى وقعت عليه.

٤ — كما وصفنا أيضا (R.M. ص٨٢) رد الفعل المفرد الذى قام هؤلاء الأطفال الذين اعتبروا الكابوس عقوبة لأخطاء ارتكبوها أثناء النهار.

وفى هذه الملاحظات التى أضفناها يمكن أن نقول إن اتجاهات الأطفال تتشكل دون أى تأثير مباشر من جانب الراشدين. فالشخص هو الإنسان الوحيد الذى يعرف ما يحدث له وهو يأخذ حذره فلا يبوح بذلك لمن حوله. حقيقة إنه لا يمكن أن نبرهن على أن الأطفال لم يسمعوا آباءهم يستعينون بالعدل الحلولى إذ يبدو أن كل الآباء يفعلون ذلك ولكن السهولة التى يفسر بها الطفل كل شىء بصيغ العدل

الحلولى لتدل على أننا هنا أمام ميل متصل بعقلية الطفل نفســـه وهذا كل ما نريد أن نعمله .

فالاعتقادفى العدل الحلولى أصله انتقال الوجدانات إلى الأشياء، وهذه الوجدانات هى التى حصل عليها الطفل تحت تأثير قسر الراشد . ولكن هذا لا يوضح تماما المعنى الأخلاقى لهذه الظاهرة، فإذا أردنا أن نوضحه فيجب علينا أيضا أن نسأل كيف تختفى مثل هذه الاعتقادات أو على الأقل تتضاءل أهميتها بازدياد العمر العقلى للطفل، فزيادة نقص الإجابات التى تشير إلى قيام هذه المعتقدات كلما زاد عمر الطفل هى نتيجة تستحق العناية ،فما هى العوامل التى تعمل على هذا النقصان ؟

قد نعزو ذلك بكل بساطة إلى تزايد خبرة الطفل وتقدم قدرته العقلية ، فالخبرة تدل على أن سوء التصرف قد لا يقابله عقاب وأن الفضيلة قد لا تلق جزاء . وكلما زادت قدرته العقلية كلما رأى ذلك واضحا . ومثل هذا الشرح ولو أنه صحيح إلى حد ما ولكنه بسيط جدا بحيث لا ينبغى أن نضعه فى المقدمة ونعدل عما عداه . فهذا الموضوع ليس من البساطة بحيث نسترشد فيه بالخبرة وحدها .ذلك أنه كلما حللنا السلوك القائم على الاسترشاد بالحقائق كلما بدت هذه العملية دقيقة معقدة ، فالخبرة لا تتضمن الاشتراك الفعلى للذكاء وحده بل إنه لكى نقلل العوامل الفعالة التى قد تعرض تفسيرنا للخطأ فإنا بحاجة أيضا إلى تفكير أخلاقى حقيق وهذه الأخلاق لا تظهر إلا فى بعض أفراد أو فى مواقف اجتماعية معينة . وقد وضح الأستاذ ليفى بريل M. Levy Bruhl توضيحا تاما أن الجماعات البدائية لا تتأثر بالخبرة على حين أن العقائد الحيوية للمجتمع كله مشتركة . وإذا أنعمنا النظر فى الطريقة التى يستنبطها (البدائيون) لتبرير اتجاههم السحرى أو الصوفى عقب فشلهم المتكرر فإنه لا يسعنا إلا أن نفطن إلى معاصرينا ممن لا يتعلمون من الحقائق .

فإذا أخذنا العدل الحلولى وحده فكم من النفوس البسيطة لازالت ترى أنه حتى فى هذه الحياة فإن أعمال الناس هى موضوع للثواب والعقاب العادل وهم يفضلون أن يفترضوا بعض أخطاء خفية لتفسير ما نال جيرانهم من سوء حظ عن طريق قبول فكرة القضاء والقدر التى يتعرض لها الجنس البشرى . وكثيراً ماتستمطر النفوس الخيرة الرحمة لدفع البلاء بدلا من أن تفسر الحوادث مستقلة عن كل تخمين ، فمن

الواضح إذن أنه حتى عند الراشدين فإن قبول نظرية العدل الحلولى أو رفضها هى مسألة لا ترتبط بالخبرة الخالصة ولا الملاحظة العلمية ولكنها تقوم على التقويم الأخلاقى والاتجاه العام .

فهى لذلك ليست مجـــرد خبرة بل خبرات أخلاقية من نوع معين توجه الطفل اتجاها دون آخر . فما هى الخبرات التى نعنيها ؟ يمكن أن نقول إنها اكتشاف النقص فى عدل الراشد ، فإذا وقع الطفل — كما يحدث كثيراً — تحت تأثير معاملة غير عادلة من الآباء والمعلمين فإنه يكون أقل ميلا للاعتقاد فى العدل العام الآلى. ونستطيع أن نذكر هنا الأزمة التى وضعها بوفيه M. Bovet فى دائرة الطاعة البنوية والتى هى فى غاية الأهمية من ناحية تطور العقائد ولكن هذا الاكتشاف لصفة النقص فى عدل الراشد هى ناحية استطرادية واحدة من الحركة العامة التى تخرج الطفل عن أخلاق القسر وتوجهه نحو التعاون .

ويبدو لنا أن هذه العملية العامة ونتائجها بالنسبة لفكرة الجزاء هى التى يجب أن نلجأ إليها آخر الأمر لشرح التقلص التدريجى (للعدل الحلولى) .

٤ — العدل الجزائى والعدل الموزع — فى الفقرات الثلاث من هذا الفصل وصلنا إلى أن أهمية العقوبة التكفيرية تتناقص كلما زاد عمر الطفل وهى تصل إلى درجة أن قسر الراشد يحل محله التعاون . والآن قد حان الوقت لأن ندرس الآثار الإيجابية للتعاون فى دائرة العدل والقيام بهذه الدراسة يتطلب أن نحلل أولا النزاع الذى قد يقوم بين العدل الموزع أو العدل المتساوى وبين العدل الجزائى . ذلك أنه من السهل — كما سنحاول بيانه فيما بعد — أن ندعى أن آراء المساواة تأخذ قوتها من التعاون وبذلك تتضمن شكلا من أشكال العدل وهذا الشكل ولو أنه لا يعارض الأشكال الأكثر تقدما من العدل الجزائى (العقوبة التبادلية تعزى إلى تقدم مثل هذه الآراء) ومع ذلك فهو يعارض الأشكال البدائية للعقوبة وقد ينتهى بإعطاء الأفضلية للمساواة كلما كانت الحالة الأخيرة فى نزاع مع الجزاء .

ومثل هـذا النزاع كثير الحدوث فى حيـــاة الطفل فكثيرا ما يحدث أن الآباء والمدرسين يفضلون الولد المطيع على حساب غيره وعـدم المساواة فى المعاملة وإن كان عادلا من وجهة النظر الجزائية غير أنه ظالم من جهة النظر التوزيعية فكيف إذن

يحكم الطفل عليها فى مراحل حياته المختلفة ؟ ولهذه الغاية ألقينا على الاطفال موضع البحث ثلاث قصص وكنا نسألهم فى كل مرة عما إذا كان من العدل تفضيل الطفل الحسن السلوك . وتبدو صعوبة هذا الحوار فى أن السؤالين بالضرورة متداخلان فى مثل هذه الحالات وهما السؤال عن قسوة الراشد (سؤال فى الدرجة) والسؤال عن النزاع بين الجزاء والمساواة (سؤال فى القاعدة) والسؤال الثانى وحده هو المهم وإن كان يصعب التخلص من الأول . وقد حددنا لانفسنا التعبير الذى يتنـــاول القصص على النحو الآتى : فالاولى منها لم تذكر أى خطأ معين وقد وضعت الصراع بين العدل الجزائى والعدل الموزع فى شكل معنوى . أما الثانية فقد عرض فيها أخطاء بسيطة نتيجة إهمال . وفى الثالثة والأخيرة عرضنا عقوبة تستثير نظر الطفل لشدة قسوتها . ورغم التباين الذى ظهر فى إجابات الطفـل (الذى تدل عليه انحرافات الاعمار المتوسطة من أنواع الإجابات المرتبطة بها) فإن هذه الاجابات تتطور تبعاً لقانون ثابت نسبيا ، فالعقوبة عند الصغار من الاطفال تتفوق على المساواة أما الكبار فيرون عكس ذلك تماما .

وهاهى ذى القصة الاولى : كان لأم بنتان صغيرتان إحداهما طيعة والأخرى غير مطيعة فأحبت الأم البنت المطيعة وأعطتها قطعة كبيرة من الكعك فما رأيك فى هذا ؟ وقد دلت الاحصائيات التى قامت بها الآنسة رمبرت Mlle Rambert على أن ٧٠ ٪ من الاطفال بين ٦ و ٩ أجازوا تصرف الأم و ٤٠ ٪ فقط من بين ١١ و ١٣ وهذه الأرقام طبعا ذات قيمة من حيث دلالتها العامة فقط وهاهى ذى بعض الامثلة لاطفال وضعوا العدل الجزائى فوق المساواة .

باز Bar (٦) « إنه عدل فالاخرى لم تكن مطيعة — ولكن هل من العدل أن تعطى واحدة أكثر من الاخرى ؟ نعم فهذه (غير المطيعة) يجب أن تفعل دائما ما تؤمر به » .

فال wal (٧½) كان يجب أن تعامل الاثنتان سواء (لو كانت طيبتين) وأما الخبيثة فكان ينبغى ألا تعطى شيئا فقد كان يجب أن تكون طيبة كذلك .

جيز gis (٧) هل كانت الام على حق ؟ نعم إذ يجب أن تطيع أمك دائما — وهل من العدل إعطاء أحداهما أكثر من الاخرى ؟ نعم وإلا فانها تصبح أكثر عصيانا ولا تعود الأم تحبها كثيرا فهى تحب من يطيع أوامرها .

بى Be (٧,٩) : لقد كانت على حق — وهل هذا عدل ؟ — نعم حتى ترى الأخرى كيف تحبها لو أطاعتها وبذلك تصبح مطيعة .

فير Ver (٨) : لقد كانت على حق فى أن تمنح من يعمل وفق إرادتها — وهل هذا عدل ؟ نعم ، فلو كانتا مطيعتين لأعطت كلا قطعة كبيرة .

جرا Gra (٩,٤) : كان ذلك عدلا — لماذا ؟ لأنها فعلت ما أمرت به وكان ينبغى عقاب الأخرى ، وهل من العدل أن تحب الأم واحدة أكثر من الأخرى ؟ نعم فإن الأخرى غير مطيعة .

هرب Herb (٩,١٠) : إنه عدل لأن المطيعة ينبغى أن تنال أحسن الأشياء فحين نطيع يعطينا الناس أحسن الأشياء .

بيت Pit (٩) : هذا عدل لأن المطيعين يستحقون أكثر من العصاة — وهل من العدل ألا تحبهما سواء ؟ نعم .

با Ba (١٠,٥) : — وهى بنت تعتبر الأولى فى فصلها وبلغ من كرم أخلاقها أن عدها الأطفال « قديسة صغيرة » — هل ما فعلته الأم عدلا ؟ لقد كان غاية العدل (وهزت كتفيها) لأنها زادت فى منحة من تطيعها .

ديا Dea (١١) : لقد كانت الأم على حق — لماذا ؟ لأنهما كانت مطيعة وليس للأخرى الحق فى أن تأخذ ما أخذته المطيعة .

وها هى ذى أمثلة لأطفال وضعوا المساواة فوق العدل الجزائى :

مون Mon (٦) : هل هذا عدل ؟ لا إذ كان يجب أن يكون نصيب الاثنين سواء — لماذا . . . . وهل كان ما فعلته الأم عدلا ؟ لا .

رى Ri (٦ — ٧) : كان يجب إعطاء الاثنتين بعض الكعك — لماذا ؟ لأن ذلك إن لم يحدث فليس هذا عدلا .

سكا Sca (٦—٧) : أعاد القصة صحيحة وكان يعرف أن المقياس المتضمن مقياس ضابط ولكنه أكد أن هذا عدل فكان يجب دائما أن تعطى الاثنتان نصيبا

متساويا فمثل ذلك مثل ما يحدث فى البيت حين تكون هناك قطعة من الكعك أكبر من الأخرى فإذا أخذتها لنفسى استرجعتها أمى منى .

با Pa (٨) : كان يجب أن تعطى كلا نصيبا متساويا ؟ وبا يعرف أن إحدى البنتين قد أعطيت قطعة أصغر من الاخرى إذ أنه ينبغى أن تكون طيبة ؟ ولكنه أصر على ضرورة المساواة فى المعاملة .

مير Mer (٦—٩) : (بنت) البنت غير المطيعة كان ينبغى أن تكون مطيعة ولكن الأم كان يجب عليها أن تعطيها نفس النصيب الذى أعطته لاختها — لماذا ؟ حتى لا تجعل الناس متحاسدين .

بريس Pres (١٠) : على الأم أن تحب الاخرى أيضا وأن تشفق عليها فقد يكون ذلك مدعاة لجعلها أقرب إلى الطاعة — وهل من العدل أن تعطى المطيعة نصيبا أكبر ؟ لا .

تيه The (٧—١٠) : (بنت) كان يجب أن تجعل نصيب كل سواء — لماذا ؟ لانهما بنتاها فكان ينبغى أن يكون حبهما لهما سواء .

سن Son (٧ — ١٠) إن أعطت البنت الظريفة نصيباً أكبر فإن الأخرى تصبح أسوأ مما هى — ولكن هل لم يكن من العدل أن تعطى المطيعة أكثر ؟ لا . لماذا ؟ لأنه ما كان ينبغى أن تعطيها كل شىء لمجرد أنها ظريفة .

جاكس Jax (١١) — « لقد أخطأت الأم . لماذا ؟ كان يجب أن تعطى كلا قطعة من الكعك بنفس الحجم فربما لم تكن غلطتها أنها غير مطيعه فقد تكون غلطة الأبوين . لا لقد كانت غلطتها هى — ومع ذلك فالرأى عندى أنه كان يجب إعطاءها نفس قطعة الكعك .

ديس Dis (١١) (بنت) « كان يجب أن يكون نصيب الاثنتين سواء — لماذا ؟ لأن ذلك يجعلها أسوأ وأسوأ ويجعلها تحب الانتقام من أختها ولماذا تنتقم ؟ لأنها أخذت قطعة صغيرة من الكعك فقط — وهل ما فعلته الأم عادلا ؟ لا ليس عدلا .

إرى Eri (١٢,٥) « كان يجب أن تحب الاثنتين سواء فلا تفرق بينهما قد تحب المطيعة أكثر ولكن يجب ألا تظهر ذلك حتى لا تجعلهما متحاسدتين .

هول Hol (١٢,٥) (بنت) رغم أن الأخرى لم تكن مطيعة فإنه يجب ألا تفرق بينهما بل تعاقبهما بطريقة أخرى — لماذا يجب ألا تقيم فرقا ؟ يجب أن يحب الأولاد سواء إذ أحيانا تحقد عليها الأخرى » :

ماج Mag (١١ — ١٢) (بنت) « ليس هذا عدلا فربما لا يكون خطأ البنت غير المطيعة ولذلك كان ينبغى أن تعلم لا أن يقل حبها وإلا فإنها تزداد خبثا »

ديج Dej (٢ — ١٣) لم يكن ذلك عدلا بل على العكس كان ينبغى على الأم أن تكون عادلة معها فقد يؤدى ذلك إلى أن يتحسن سلوكها فربما (بهذه الطريقة) تزداد حقدا وحمقا أكثر مما كانت ، ومهما كان أولادك فعليك أن تحبهم سواء .

بورت Port (١٠ — ١٣) (بنت) « لم يكن عدلا فإن الأخرى وقد رأت نفسها غير محبوبة فلن تهتم بتحسين سلوكها .

ونوعا الإجابة يتباينان تباينا واضحا ، فعند الصغار من الاطفال نجد أن الحاجة إلى العقوبة قوية لدرجة أن موضوع المساواة لايكاد يظهر — أما عند الكبار منهم فإن العدل الموزع يتفوق على الجزاء حتى بعد مناقشة البيانات المناسبة — حقيقة إن نوعى الإجابة يمكن أن نجدهما فى كل سن ولو بنسب مختلفة ولكنه من الطبيعى — إذا أخذنا بمجموعة التأثيرات المتوقعة — أنه فى مثل هذه النقطة الدقيقة يجب أن يظهر الحكم الأخلاقى أقل انتظاما مما هو عليه فى حالة استغراقه فى حقائق أخلاقية أبسط وأكثر موضوعية ؛ ففى البيوت التى تكالفيها العقوبات على نطاق واسع والتى تكون فيها القواعد صارمة وتثقل كاهل الأطفال . نجد أن هؤلاء الأطفال إن لم يخرجوا سرا عليها فإن اعتقادهم فى تفوق العقوبة على المساواة فى المعاملة يستمر مدة أطول. أما فى العائلات الكبيرة التى تعتمد فيها التربية الأخلاقية على الأخذ بالأمثلة أكثر من اعتمادها على رعاية الآباء المستمرة فإن فكرة المساواة يمكن أن تنمو مبكرة ولهذا يصعب وجود مراحل محدودة فى علم النفس الأخلاقى ولذلك كان أهم ما لاحظناه هو التطور الذى يتم بين سن السادسة والثالثة عشرة والذى تقسمه التاسعة إلى قسمين

ذلك أن الفرق بين ٧٠٪ و ٤٠٪ فرق واضح وخصوصا إذا تذكرنا أن بعد سن ١٢ — ١٣ فإن أفضلية العقوبة وجدت فى ٢٥٪ فقط من الحالات التى درسناها.

وقبل أن ننتقل إلى دراسة القصتين الآخريين للإستفادة منهما دعنا نقف مرة أخرى لنرى درجة الاختلاف فى اتجاهات الأطفال الذين يعطون الأفضلية للجزاء عن اتجاهات الآخرين الذين يطالبون بالمساواة التامة. فالمجموعة الأولى من الأطفال لا تحاول أن تفهم سياق الحديث السيكولوجى؛ فالأعمال والعقوبات عندهم هى بمنتهى البساطة من المادية بحيث يمكن أن تتوازن وهذا النوع من الميكانيكية الاخلاقية. وهذه المادية فى العدل الجزائى تشابه تماما الواقعية الأخلاقية التى درسناها قبلا وهى تجعل الأطفال لا يتأثرون بالجانب الإنسانى للشكلة.

وفى الوقت نفسه فإن معظم الإجابات التى اقتبسناها كأمثلة لسيادة ميول المساواة تدل على قيام إحساس أخلاقى دقيق؛ مثال ذلك أن تفضيل الأم للطفل المطيع قد يثبط همة الطفل الآخر أو يجعله حقودا أو يؤدى إلى ثورته، وهكذا. وكل الأدلة القوية التى أشار إليها بريس Bres وارى Eri وسن son كافية للدلالة على أن الطفل لم يعد يلقى علينا قليلا من الوعظ كما يفعل دعاة العقوبة ولكنه يحاول ببساطة أن يفهم الموقف فهما من الطبيعى أن يقوم على أساس خبرته وملاحظاته فى الحياة؛ فهذا هو المعنى الذى نميز به بين التعاون الذى هو مصدر الفهم المتبادل وبين القسر الذى هو مصدر اللفظية الأخلاقية — على أن جاكس Gax قد سار شوطا أبعد من ذلك فرأى أن عصيان الأطفال لا يرجع دائما إلى خطئهم بل قد يعزى الخطأ فى ذلك إلى الآباء، وإنا لنقدر وجهة النظر المتضمنة فى هذه العبارة حق قدرها كعلماء للنفس فإن الراشد العادى قد لا يكون قادرا على استخدامها — وبالاختصار يمكننا أن نقول إن الأطفال الذين يضعون العدل الجزائى فوق العدل الموزع هم أولئك الذين يتمسكون بوجهة نظر قسر الراشد، أما أولئك الذين يضعون المساواة فى المعاملة فوق العقوبة فهم أولئك الذين فى علاقاتهم بغيرهم من الأطفال، أو أحيانا فى علاقات الاحترام المتبادل التى تقوم بينهم وبين الراشدين، قد استطاعوا أن يتعلموا المواقف النفسية وأن يحكموا على أساس قواعد لنوع أخلاقى جديد.

ويمكن أن نلاحظ ملاحظة عابرة كيف أن نتائج هذا الحوار تؤيد النتائج التى وصلنا إليها فى الفقرة ١ فيما يتعلق بآراء الأطفال فى فائدة العقاب، فأكثرية الكبار

ممن استجوبناهم يرون أن الطفل الذى شرحت له نتائج أعماله أقل تعرضا للانتكاس الأخلاقى وليس هو الطفل الذى عوقب عقابا شديدا . وبالمثل فى الموضوع الذى نحن بصدده نجد أن العقوبة المنظمة يظهر أنها ضارة للأشخاص ممن لهم بصيرة نافذة فى حياتهم العائلية والاجتماعية .

والآن ننتقل إلى القصة الثانية والغرض منها تسهيل تحليل نفس المشكلة من حيث صلتها بالأعمال التافهة الخالية من كل أهمية أخلاقيه . « بعد ظهر أحد أيام العطلة أخذت أم أطفالها للنزهة على شاطىء الرون وفى الساعة الرابعة أعطت كلا منهم رغيفا فبدأ كل منهم يأكل رغيفه عدا الطفل الصغير فقد كان غير مكترث وترك رغيفه يسقط فى الماء ،فماذا تفعل الأم ؟ . هل تعطيه رغيفا آخر ؟ وماذا يقول الكبار ؟ » والإجابة يمكن أن تكون على ثلاثة أنواع : ألا تعطيه رغيفا آخر (عقوبه) أو أن تعطيه آخر مراعاة لصغر سنه (الإنصاف) وهو مساواة تدعو إليها ظروف كل ،وفى هذه الحالة بالذات الظروف هى الفروق فى السن وقد حصلت الآنسة رمبرت Mlle Rambert على الأرقام الآتية بعد استجواب ١٦٧ طفلا .

	العقاب	المساواة	الانصاف
سن ٦ — ٩	٤٨ ٪	٣٥ ٪	١٧ ٪
سن ١٠ — ١٢	٣ ٪	٥٥ ٪	٤٢ ٪
سن ١٢ — ١٤	صفر ٪	٥ ٪	٩٥ ٪

وقد قمنا باستجواب أطفال آخرين عن طريق تنويع القصة نفسها وذلك بوضعها فى إطار يقلل من عامل الأنصاف الذى يدعو إليه الفرق فى السن « كانت أم تتنزه فى قارب صغير على البحيرة مع أطفالها وفى الساعة الرابعة أعطت كلا رغيفا فبدأ أحدهم يلعب فى مؤخرة القارب فسقط رغيفه فماذا يفعل به ؟ هلا يعطى طعاما ليأكله ؟ أو يحسن أن يعطيه كل قطعة صغيرة من رغيفه ؟ » وكانت النتيجة على النحو الآتى — من ٦ — ٨ سنة ٥٧ ٪ مع العقوبة — ٤٣ ٪ مع المساواة وفيما بين ٩ — ١٢ سنة نجد أن ٢٥ ٪ مع العقوبة ٧٥ ٪ مع المساواة .

وها هى ذى أمثلة من الاجابات التى تؤيد العقوبة :

فا Va ٦½ « ينبغى ألا يعطى أى شىء آخر لأنه ترك رغيفه يسقط — وماذا يقول

الأخ الأكبر لم يكن مسرورا لأن الصغير أسقط رغيفه فى الماء فقد قال إن هـذا عمل سيء منه . وهل من العـدل أن يعطى أى شيء آخر ؟ لا ، إذ كان ينبغى ألا يسقط رغيفه » .

مون Mon (٦½) (بنت) « يجب ألا يعطى أى شيء آخر — ولم لا ؟ لأن الأم غير مسرورة — وماذا تقول عنـه أخته الكبيرة ؟ أن يعطى رغيفا آخر (لاحظ المعارضة بين الاتحاد والجزاء) » .

بيل Pail (٧) « ما كان ينبغى إعطاؤه رغيفا آخر إذ كان عليه ألا يسقط رغيفه . وماذا كان يقول الكبار إن أعطى الصغير رغيفا آخر ؟ إنه ليس عدلا — فهو قد ألقى برغيفه فى المـاء ثم تعطيه آخر — هل من الحق أن تعطيه رغيفا آخر ؟ لا ، فهو لم يكن ولدا طيبا » .

ديد Ded (٨) « ما كان ينبغى أن تعطى رغيفا آخر لأنها قد أسقطت رغيفها — وماذا فعلت الأم ؟ لقد نهرتها — وما رأى أخواتها الكبار ؟ إن هذا عدل لأنها لم تكن حذرة » .

وى Wy (٩) « يجب ألا تعطى شيئا آخر — لماذا ؟ كعقوبة » .

فالإجابات التى انحازت إلى جانب العقوبة فيما يتعلق بقصة القارب من الطبيعى أن تكون من نفس النوع وهاهما مثالان آخران سوف يبينان إلى أى حد يبقى المقياس غيريا ومعتمدا على رغبة الآباء وذلك فى حالة أولئك الذين يقدمون الجزاء على المساواة .

شما Schma (٧) — ما كان ينبغى أن يلعب فى مؤخرة القارب ويجب أن نربيه . إذن ماذا كان ينبغى أن يعمل ؟ ألا يقاسم — وإذا قالت الأم إن إخوته يجب أن يقاسموه ؟ عندئذ يجب أن يطيعوا الأم — ولكن هل هذا عدل أم لا ؟ عدل لأنه يجب أن تفعل ما تأمرك به أمك .

جون Jun (٩) « يجب ألا يقتسموا معه لأنها غلطته — ولكن إخوته قرروا أن يقتسموا معه فهل هذا عدل ؟ لا أعرف — وهل هذا منهم ظريف ؟ نعم ظريف

عادل وظريف ــ أكثر ظرفا منه عدلا ــ وقد أخبرتهم الأم أن يقتسموا فهل هذا عدل ؟ نعم حينئذ يكون عدلا ؟ .

وها هى ذى حالات لأطفال تتفوق المساواة عندهم على ضرورة العقاب. ومما لا شك فيه أنه يمكن أن يوجد فى المجموعة السابقة أشخاص يتحيزون إلى جانب المساواة ، فالولد يجب عقابه وإلا فإنه يأخذ رغيفين وهذا يخالف المساواة ولكن هذا التحليل للرأى مشتق فقط وهو مرتبط فقط بالعقاب ، أما الأطفال الآخرون فهم يتحمسون أولا لفكرة البحث وراء المساواة التى يضعونها فوق أى نوع من العقوبة .

سكا Sca (٧) : يجب أن يعطى الصغير رغيفا آخر لأنه جوعان ــ وماذا يقول الآخرون ؟ يجب أن يعطى بعض الخبز لأنه لدى الكبار خبز فيجب أن يكون لديه (أيضا) .

زى Zi (٨) يجب أن يعطى بعض الخبز لأن صغار الأطفال ليسوا ماهرين فلا يعرفون ماذا يفعلون. وهل هذا عدل بالنسبة للولد الكبير أم لا ؟ ليس عدلا فالولد الكبير لا الصغير يجب أن يحتفظ برغيفه ــ الكبار يجب أن يقتسموا معه .

بير Per (١١) يجب أن يعطى بعض الخبز لأن الرغيف لم يسقط نتيجة خطئه وليس من العدل أن يعطى أقل من إخوته .

أكسا Xa (١٢) : يجب أن يستعيد بعض ما فقد ،فيلاحظ أن يؤخذ منه ما سبق أن أكله ــ وماذا يقول الآخرون ؟ إن كانوا ظرفاء قالوا أنه يأخذ مثل ما أخذنا قالوا فليعط، وإن لم يكونوا كذلك قالوا فليعط حقه » .

ميل Mel (١٣) (بنت) ينبغى أن يقسم ما بقى عند الأطفال ويعطى نصيبه منه ــ وهل من العدل أن يعطى شىء آخر ؟ ــ نعم ولكن الطفل كان ينبغى أن يكون أكثر حذرا ــ ماذا تقصدين بلفظ ــ «عدل» ؟أقصد بها المساواة بين الجميع» .

وها هى ذى بعض إجابات أخرى حصلنا عليها من قصة القارب،وهذه القصة تختلف عن السابقة فى أن الخطأ واضح جدا عند الطفل الذى فقد رغيفه وفى أن الطفل المخطىء ليس هو أصغر الأطفال ولذلك فهناك فرصة أكبر للانحياز إلى جانب العقوبة ضد المساواة .

ومع ذلك فإن الإجابات كانت نفس الإجابات التى حصلنا عليها فى الحالة السابقة والرغبة فى المساواة بين سن ٧ — ٨ تعارض العقوبة التى يتطلبها الراشد .

قال Wai (٧) كان يجب أن يقتسموا ولكن الأم قالت لا . لقد نال حقه فقد أساء التصرف فيجب ألا تقاسموه — فهل هذا عدل ؟ لم يكن عدلا لأنه أخذ أقل من الآخرين وحين يسىء الناس التصرف فهل من العدل أن يعطوا أقل من الآخرين ؟ : لو أنك كنت الوالد فماذا كنت تقول ؟ « أن يعطى بعض الشىء » .

زى Zea (٨) كان يجب أن يقتسموا — هل من العدل أو من الظرف فقط أن يقتسموا ؟ من العدل ولكن الأم قالت لا إنها غلطته ؟— لا بأس فانى أرى ضرورة الاقتسام حتى إذا قالت الأم لا — نعم يجب أن نشاركه » .

روب Rob (٩) كان يجب أن يعطى بعض الخبز ولكنه أساء التصرف — يجب أن يقاسموه وماذا فعل ؟ لقد كان يلعب . وأحيانا تفقد نقودك بنفس الطريقة وهذا أشد سوءا — ولكن الأم قالت يجب ألا يميل نحو الحافة فماذا كان ينبغى أن يقول هى ؟ أن يعطى بعض الشىء أم لا ؟ ألا يقتسم معه ؟ وماذا كان ينبغى أن تقول الآخرون؟ —أن يقاسموه لأنه ليس عدلا » .

شمو Schmo (١٠) كان يجب أن يعطيه كل قطعة صغيرة — وهل هذا من العدل أو من الظرف فقط ؟ فى هذا ظرف كما فيه عدل أيضا — وإذا قالت الأم إنه يجب أن يقاسموه ؟ يجب أن يطيعوا الأمر وإن كان ذلك ليس عدلا .

والآن ننتقل إلى حالات لأطفال وإن لم يكونوا قد ألموا بالألفاظ الضرورية ولكنهم ميزوا تميزا قانونيا بين الإنصاف والعدل . فهؤلاء الأطفال يرون أن العدل الخالص يقضى بالنسبة لمن أسقط رغيفه بألا يعطى شيئا آخر لأنه كان قد أخذ نصيبه مع غيره وإذا فقد ما أعطى فهذا يعنيه وحده — ولكن بالإضافة إلى اعتبارات العدل الخالص فظروف الفرد يجب أن يعمل حسابها فالطفل صغير سيىء التصرف الخ . . ولذلك فان تفوق المساواة يقضى بأن يعطى بعض الشىء وهذا الاتجاه الخبيث نصادفه فقط فى الأطفال بين ٩ — ١٢ أما قبل هذا فإن الطفل عنده هذه الوجدانات ولكنه لا ينجح فى التمييز بينها وبين اتجاهات العدل الخالص والبسيط وها هى ذى بعض الامثلة :

ذيب dep (٩) (بنت) يجب أن يعطى بعض الشيء — وماذا يقول الكبار ؟ إن ذلك ليس عدلا فقدأعطيت اثنتين للصغيرة أعطيت كل منا واحدة — وماذا ينبغى أن يكون عليه جواب الأم ؟ إنها صغيرة ويجب أن تكونوا معقولين .

برا Bra (٩) « ما كان ينبغى أن يدع الرغيف يسقط فلا ينبغى أن يعطى غيره ولكن العدل الأكثر يقضى باعطائه بعضا آخر ولذلك يجب أن يعطى غيره — وهل هذا أعدل أو أشد رحمة فقط ؟ ؟ أشد رحمة لأنه ما كان ينبغى أن يذهب فيسقط الرغيف فى الماء .

كامب Camp (١١) (بنت) كان على الولد الصغير أن يحترس ولكنه مازال صغيرا ولذلك يحسن أن يعطى قطعة صغيرة أخرى — وماذا يقول الآخرون ؟؟ تتولاهم الغيرة ويقولون إنه يجب أن يعطوا قطعة أخرى صغيرة أيضا ولكن الولد الصغير يستحق أن يعطى قطعة صغيرة أخرى وذلك ما كان ينبغى أن يفهمه الكبار — وهل ترى أنه من العدل أن يعطى قطعة أخرى ؟ . . . . طبعا — فقد تولى الصغير الخجل وحين كنت صغيرا لم تكن لتفهم كيف تتصرف .

والآن ننقل الى القصة الثالثة فنشرح الموضوع باختصار . ولقد أكدت الإجابات النتائج التى وصلنا اليها حتى الآن ولكن نظرا لأن العقوبة فى مثل هذه الحالة كانت قاسية بنوع خاص فان الشعور بالمساواة سرعان مايسود على الحاجة الى الجزاء « كانت هناك أسرة كثيرة الأولاد وكانت أحذيتهم جميعا بالية وبها ثقوب ولذلك طلب منهم أبوهم يوما ما أن يخلعوا نعالهم ويعطوها لصانع الاحذية ليصلحها فيما عدا واحداً منهم فقد عصى أباه عدة أيام ولذلك قال له : « لاتذهب إلى صانع الأحذية واحتفظ بالثقب فى نعلك مادمت غير مطيع » . ولقد انقسم اطفال ٦ — ٧ الى ٥٠ ٪ مع المساواة — و ٥٠ ٪ مع العقوبة ولكن بعد سن ٨ فان حوالى التسعة الأعشار يؤيدون المساواة فى المعاملة .

وها نحن أولاء نسجل مثالين ممن أجازوا مثل هذه العقوبة :

نو Neu (٧) مارأيك فى هذه العقوبة؟ — إنها عادلة. ولماذا ؟ لأنه لم يكن مطيعا .

فال Fal (٧) — إنها عادلة — لماذا ؟ لانه كان ولدا خبيثا — هل من العدل أم الظلم ألا يرقع حذاءه ؟ . إنه عدل — لو أنك كنت الأب فهل تصلح حذاءه ؟ — لم أكن لأصلحه .

وكذلك نسجل هنا بعض الأمثلة ممن تحيزوا للمساواة .

روب Rob (٩) لم يكن ذلك من العدل فى شىء — لماذا ؟ لأن أحد الأولاد يكون حذاؤه جيدا على حين أن الآخر يبتل قدمه — ولكنه لم يكن مطيعا ؟ . . . . فما رأيك فى هذا ؟هذا ليس عدلا .

نس Nus (١٠) ليس عدلا — وماذا ينبغى أن يفعله الأب ؟ أن يعاقبه بطريقة أخرى .

وهكذا نجد أنه مهما تنوعت قصصنا فإن الإجابات دائما واحدة ؛ ففى حالة الصراع بين العدل الجزائى والموزع نجد أن الصغار دائما إلى جانب العقوبة أما الكبار فيتجهزون الى جانب المساواة فى المعاملة والنتيجة دائما هى هى سواء كنا نبحث فى العقوبات التفكيرية المحدودة كما فى القصص ١ — ٣ أو فى العقوبة التى هى نتيجة العمل كما فى القصة ٢ — ونستطيع دون دخول فى الشرح أن نلاحظ فوق ذلك تلك الحقيقة القائلة بأن إجابات الأطفال عن الحوار، أى تفكيرهم النظرى، يتأخر دائما كما فى حالة الواقعية الأخلاقية عاما أو عامين عن استجاباتهم فى الحياة الواقعية ،أو بمعنى آخر عن شعورهم الأخلاقى الفعال ، فطفل السابعة مثلا الذى يعتبر العقوبات التى ذكرناها فى قصصنا عدلا مما لا شك فيه أنه يعتبرها غير عادلة إذا طبقت عليه أو على اصدقائه فالحوار إذن يحرف الحكم الاخلاقى بالضرورة ولكن الموضوع هنا كما كان قبلا هو أن يعرف ماذا كانت النتائج التى يوصلنا الحوار اليها تأتى متخلفة عن الحياة الواقعية أو أنها لا ترتبط بأى شىء مرفى الخبرة . ونحن نعتقد كما فى حالة الواقعية الأخلاقية أن المسألة هى مسألة تختلف . وأن نتائجنا ترتبط فعلا بما يمكن ملاحظته فى الحياة الواقعية وإن كانت تنفصل عنها بفترة تخلف — وبالاجمال نستطيع أن نقول إنه اذا كانت العقوبة لها اليد الطولى فى السنوات الأولى فإنها بالتدريج تفسح المجال للمساواة خلال فترة النمو العقلى .

فماذا وراء مثل هذا التطور ؟ — من الواضح أن المساواة سوف تسود على العقوبة عن طريق فكرة التبادل مادامت الأخيرة مشتقة منها — أما فيما يتعلق بالعقوبة التفكيرية فليس لدينا من جديد نضيفه إذ من المستحيل أن نرى كيف أن مثل هذه الفكرة يمكن أن تظهر لولا تأثير الراشد، وليس هناك فكرة الصحيح والخطأ ما تتضمن الثواب والعقاب وبمعنى آخر فانه يعزى الى عوامل التداعى الخارجية وحدها

ارتباط عواطف حب الغير وحب الذات مع توقع الثواب والعقاب . وإذا كان الأمر كذلك فكيف تظهر هذه الروابط إن لم تعز إلى تلك الحقيقة القائلة بأنه منذ بدء الحياة نجد أن سلوك الطفل يخضع لعقوبات الراشد .

ولكن إذا كان الأمر كما ذكرنا فكيف نبحث وراء الحقيقة القائلة إن العدل الجزائى، وهو صاحب السلطان فى كل حالات النزاع مع العدل الموزع خلال سنوات الطفل الأولى ، يمكن أن تتلاشى أهميته بازدياد العمر الزمنى للطفل ؟ من الصعب أن نؤكد أن الخوف من العقوبات فى سن العاشرة أقل منه فى سن السادسة بل على العكس من ذلك فانه منذ سن السابعة إلى الثامنة وما بعدها نجد أن العقوبات المدرسية تضاف إلى عقوبات الأسرة . وحتى إذا كانت العقوبات أقل حدوثا فى هذه السن منها فى سن الرابعة أو الخامسة فإنه من جهة أخرى قد أصبح لها تأثير معين مما يجعلها أكثر قابلية للضغط على عقل الأطفال. وعلى ذلك فإن الإحساس بالعدل الجزائى ينبغى أن يزداد كلما زاد عمر الطفل وأن يكون من القوة بحيث يطغى على الرغبة فى المساواة كلما ظهرت ،فلماذا لا يحدث ذلك ؟ من الواضح أن ذلك يرجع إلى تدخل عامل جديد ،فالرغبة فى المساواة أبعد ما تكون عن أن تأخذ شكلا واحدا فى كل الأعمار بل إنه يظهر أنها على العكس من ذلك تزداد قوة كلما تقدم النمو الأخلاقى. ولهذه المسألة حلان : فقد تكون المساواة كالعدل الجزائى من ثمرات احترام الطفل للراشد فبعض الآباء كثير الإرتياب فيما يتعلق بالعدل فهو يلقن أطفاله إحساسا دقيقا بالمساواة. وهكذا نجد أن العدل الموزع ما هو إلا وجه آخر لقسر الراشد، ولكن ربما كانت الحالة هى أن فكرة المساواة بعيدة عن أن تكون نتيجة مباشرة لضغط الآباء والمدرسة وإنما تنمو أساساً أثناء تبادل الاستجابات بين الأطفال ويكون ذلك أحيانا على حساب الراشد وغالبا ما يكون الولد الظالم هو الذى عليه أن يتحمل وزر ما عمل، وهذا يجعل الإنسان على دراية بقوانين المساواة . وعلى أية حال فإنه من الصعب أن نرى كيف أن مثل هذه الفكرة قد يكون لها قيمة حقيقية عند الطفل قبل أن تقوم علاقة بينه وبين نظرائه سواء فى البيت أو فى المدرسة .أما العلاقة بين الطفل الراشد فلا تؤدى إلى قيام المساواه ومادامت المساواة تنشأ من العلاقة المتبادلة بين الأطفال فان نموها يجب أن يتأخر عن التطور فى التعاون بينهم .

ونحن لا نستطيع حتى الآن أن نقرر اختيار نظرية من بين هاتين النظريتين :

فالتحليل الذى سوف يتلو هذا قد وضعناه لتسهيل اتخاذ هذا القرار إن كانت الحقائق التى عرضناها تؤيد الحل الثانى ؛ فقد لاحظنا أن مؤيدى العدل الجزائى ليسواهم عاد أكثر علماء النفس نفورا ؛ فهم أقرب إلى أن يكونوا معتذرين منهم أخلاقيين أو سيكلوجيين . أما مؤيدو المساواة فعلى العكس من ذلك قد برهنوا على قيام إحساس دقيق بالتميز الأخلاقى لديهم وهذا الإحساس يظهر أنه فى الغالب نتيجة التفكير فى سوء التصرف الخلقى للراشد . وعلى أية حال قد اتضح مقدار القوة التى يميز بها الأطفال بين أسباب العدل وقوانين السلطة ولكن هذا كله ليس إلا مجرد تخمين وعلينا أن نتابع تحليلنا للعدل الموزع والمساواة بين الأطفال .

المساواة والسلطة ــ أول نقطة يجب أن تنتهى من بحث من هذا النوع هو الشكل الذى قد يأخذه النزاع بين الإحساس بالعدل وبين سلطة الراشد والعلاقة التى تقوم بينهما فى سنى حياة الشخص المختلفة . وإذا رجعنا إلى ما نذكره عن طفولتنا فكثيرا ما نجد أمثلة للظلم (بصرف النظر طبعا عن حالات العقوبات التى لا دافع لها) من مثل عدم المساواة فى المعاملة من جانب الآباء ؛ ذلك أن الانسان حين يقسم العمل بين قليل من الأطفال أو يشرح لهم عواطفه أو ميله نحو كل منهم فإنه يصعب عليه جدا أن يكون ممـا بدا تماما أو أن يتجنب جرح شعور ذوى الإحساس المرهف. وكثيرا ما يحدث أن الأطفال ـ سواء بصفة مستمرة أو فى دورات ـ تمر بهم خبرة « الإحساس بالنقص » تلك التى عنى بها أدلر كل العناية والتى تجعل خير ما فيهم يحقد على إخوته وأخواته رغم أنفه، وأن أقل خطأ فى معاملة مثل هؤلاء الأطفال المرهفين تولد عنـــدهم إحساسا غامضا بالظلم يقوم على أساس ، أو لا أساس له إطلاقا . فماذا يحدث إذن حين تقال قصص للأطفال بشكل فج كالشكل الذى لا يمكن أن يستغنى عنه فى حوار يقال للجميع . وهذه القصص تثير الرغبة فى المساواة ضد حقيقة السلطة؟ فهل الأشخاص الذين نختبرهم يضعون الحق فى جانب الراشد بعيدا عن احترام السلطة (والعدل فى هذه الحالة يختلط بالقانون حتى إذا كان الأخير ظالما) أو هم يدافعون عن المساواة بعيدا عن احترام المثل الداخلية حتى إذا كانت الأخيرة تعارض الطاعة؟ وقد وجدنا ــ كما توقعنا من النتائج السابقة ــ سيادة الحل الأول عند الصغار وكلما زاد سن الأشخاص فإننا نلاحظ تقدما واضحا فى الاتجاه الثانى .

هذا وقد استخدمنا القصص الاربع التالية :

القصة ١ ــ قد كان هناك معسكر للكشافة (أو المرشدات عند البنات) وكان على كل فرد أن يقوم بجزء من العمل وأن يترك الأشياء منظمة، فكان على أحدهم أن يشترى الحاجيات من الحوانيت وعلى الآخر أن يقوم بغسلها وعلى الثالث أن يحضر الأخشاب أو ينظف الأرض ــ وذات يوم لم يكن هناك خبز وكان قد خرج الشخص الذى عليه أن يشترى الحاجيات ولذلك فقد طلب رئيس الفرقة إلى أحد الكشافة أن يقوم بإحضار الخبز وكان هذا الأخير قد أتم عمله اليومى فماذا يفعل ؟.

القصة ٢ ــ فى مساء أحد أيام الخميس طلبت أم من بنتها الصغيرة وابنها أن يساعداها فى رعاية المنزل لأنها كانت متعبة فكلفت البنت بتجفيف الأطباق وكلفت الولد بإحضار بعض الأخشاب ولكن الولد الصغير (أو البنت) ذهبت تلعب فى الشارع ولذلك طلبت الأم من الولد الثانى أن يقوم بالعمل كله فماذا يفعل ؟ .

القصة ٣ ــ كان هناك عائلة بها ثلاثة إخوة أحدهم أكبرهم سنا أما الآخران فتوأمان [1] وقد اعتادوا أن ينظفوا أحذيتهم كل صباح . وذات يوم مرض الأكبر ولذلك طلبت الأم من أحد الآخرين أن ينظف حذاء أخيه المريض أيضا فما رأيك فى هذا ؟ .

ودون أن تعطى للأرقام أهمية كبرى نرى من المفيد أن نسجل هنا تلك الأرقام التى حصلت عليها الآنسة رمبرت Mlle Rambert بعد دراسة ١٥٠ طفلا بين ٦ — ١٢ من أطفال جنيف ومقاطعة فود Cauton de Vand وذلك بوساطة القصتين ١ — ٢ وأن انتظام النتائج ليدل على أننا على الأقل أمام شكل من أشكال التطور بزيادة كلما ازداد العمــــر الزمنى فالأولاد الصغار يخضعون للسلطة أو على الأقل يعتبرون الأمر الصادر للطفل عادلا (لا مجرد أن الإنسان يجب أن يخضع بل أن العمل المتضمن فى الأمر عادل فى ذاته، ما دام ينطبق على الأمر الصادر) أما الكبار من الأطفال فيميلون إلى المساواة ويرون أن الأمر الذى جاءت به القصة غير عادل .

---

(١) وضعت هذه التفاصيل لتجنب السؤال عن العمر الزمنى الذى أدخله عدد كبير من الأشخاص تلقائيا .

العمر	القصة (١) الطاعة	القصة (١) المساواة	القصة (٢) الطاعة	القصة (٢) المساواة
	٪	٪	٪	٪
٦	٩٥	٥	٨٩	١١
٧	٥٥	٤٥	٤١,٢	٥٨,٨
٨	٣٣,٣	٦٦,٦	٢٢,٢	٧٧,٨
٩	١٦,٦	٨٣,٤	صفر	١٠٠
١٠	١٠	٩٠	٥,٩	٩٤,١
١١	٥	٩٥	صفر	١٠٠
١٢	صفر	١٠٠	صفز	١٠٠

أما نحن فقد وجدنا فى نيوشاتل عن طريق استخدام القصتين ٣,٤ أن حوالى ٧٥٪ من الأطفال بين ٥,٧ يدافعون عن الطاعة وأن حوالى ٨٠٪ من الأشخاص بين ٨,١٢ يدافعون عن المساواة. ولنترك هـذه الأرقام الآن ونعود إلى التحليل الـكيفى الذى هو وحده بطبيعته يستطيع أن يدلنا على مايحاول الطفل أن يقوله وعما إذا كان يعرف الموضوع الذى يفكر فيه.

ويمكن أن نلاحظ أربعة أنواع من الإجابات: أولها أن هناك أطفالا يعتبرون أمر الراشد «عدلا»، ولذلك لا يميزون بين ما هو مطابق للأمر الصادر أو لقاعدة الطاعة. ثم إن هناك أطفالا يرون أن الأمر غير عادل ولكنهم يرون أن قاعدة الطاعة تأتى قبل العدل ولذلك يجب علينا أن نطيع الأمر دون تعقيب. وأطفال هذا النوع إذن يمكن أن يميزوا بين العدل والطاعة ولكنهم يجعلون الأخير سائدا فوق الأول. وفى احصائياتنا قد وضعنا هذين النوعين فى مجموعة واحدة على اعتبار أنهما مرتبطان معا عن طريق جميع الحالات المتوسطة. وثالث هـذه الأنواع نجده فى الأطفال الذين يرون الأمر غير عادل ويضعون العـدل فوق الطاعة، وأخيراً هناك أطفال يرون أيضا أن الأمر غير عادل فهم لا يعتبرون الطاعة العمياء بالضرورة مفروضة على الطفل فى القصة ولكنهم يفضـلون له الطاعة والخضوع عن الجدل والعصيان. وفى احصائياتنا قد اعتبرنا هذين النوعين وحدة نظرا للذاتية التى توجد فى الاحساس بالعدل فى الحالتين.

وهاهى ذىأمثلة للنوع الأول الذى لايجد من يمثله سوى الصغار جدا من الأطفال :

بار Bar (٦,٥) (بنت) القصة ١ ـ « كان ينبغى أن تذهب لإحضار الخبز ـ ولماذا ؟ لأنه طلب إليها ذلك ـ وهل هـذا الطلب عدل أم لا ؟ نعم إنه عدل لأنه طلب إليها ذلك » .

زور Zur (٦,٥) القصة ١ ـ كان ينبغى أن يذهب .لماذا ؟ يكون مطيعاً ـ وهل ماطلب إليه القيام به عدل ؟ نعم إنه رئيسه. « القصة ٢ » ـ كان ينبغى أن يذهب ـ لماذا ؟ لأن أخته كانت غير مطيعة ويجب أن يكون عطوفا .

هب Hep (٧) (بنت) القصة ١ ـ هل من العدل أن يطلب إليها هذا العمل ؟ كان عدلا لأنه كان عليها أن تذهب ـ حتى لو لم يكن هذا عملها ؟ نعم فقد طلب إليها الذهاب. القصة ٢ ـ « لقد كان عدلا فقد طلبت إليها أمها أن تذهب ».

زيج Zig (٨) القصة ٢ ـ كان عليه أن يعمل الشيئين معاً لأن أخاه لم يقم به ـ وهل هذا عدل ؟ إنه عدل تماما فهو يقوم بعمل عظيم . ويظهر أن زيج Zig لايعرف معنى لفظ « عدل » ولكنه ضرب لنا مثلا فى مكان آخر عن الظلم بالتقسيم غـــير المتساوى ، ففى هذه القصة إذن ما هو عدل متحد مع ماهو مطابق للطاعة .

جـون Gun (٩) القصة ٣ ـ هل هذا عدل ؟ نعم أظن ذلك ـ وماذا قال الولد الآخر ؟ يجب أن يعطى ثلاثا (حذاء) لواحد وثلاثاً للآخر ـ هذا جميل إذن ـ ولكن يجب أن تفعل ماقالت به الأم ـ ولكن هل هذا عدل أو أن سبب ذلك أن الأم قد قالت به؟ « إنه عدل ». وصفة هذه الحالات واضحة فمن المبالغة أن تقول إن طفل ٦-٧ ليس لديه أى فكرة عن العدل فكثير من الأطفال الذين سبق ذكرهم قد ترددوا قليلا فى القول بأن الأوامر الصادرة فى القصة عادلة وكل ما فى الأمر أن ما هو عدل لم يتميز بعد فى عقولهم عن ماهو مطابق للسلطة وأنه ليس هناك نزاع مع السلطة يدعو إلى تداخل المساواة، وعلى ذلك فإنه مما لاشك فيه أن الصغار يرون أن الأمر الصادر عادل حتى إذا تعارض مع المساواة مادام قد صدر من الراشد ؛ فالعدل هو فى اتباع القانون . أما عند الكبار الذين اقتبسنا بعض أقوالهم فإن هذا لم يعد غير قابل للمناقشة ومع ذلك فقد قرروا أن هذا يجب أن يكون كذلك .

وهذه الحقائق تؤيد نظرية[1] بوفيه التى ترى أن الطفل يبدأفيعزو الكمال الخلق لآبائه ويبقى كذلك حتى سن ٥ — ٧ حتى يتيسر له اكتشاف أو مواجهة إمكان وجود نقص عندهم. وسنعود إلى هذه النقطة مرة أخرى. أما الآن فإن السؤال الوحيد الذى نعنى به هو ما إذا كان مثل هذا الاحترام المنظم للراشد من جانب الطفل من طبيعته أن يساعد على نمو أو عرقلة تكوين العدل المتساوى — وعلى أساس المجموعة الأخيرة من الإجابات التى درسناها نستطيع أن نؤيد النظرية القائله بأن الاحترام من جانب واحد ومحتواه محايد بالنسبة للعدل الموزع — هذا الاحترام يتركب — بطبيعة ميكانيكية — مما يعوق النمو الحر للإحساس بالمساواة — هذا ويستطيع الآباء أن يستخدموا الاحترام المعطى لهم بشكل متساو لكى يدعم مثال العدل وليفرض قاعدة مضادة للعدل من مثل حق السلف.

وليس هناك إمكان قيام مساواة بين الراشدين والأطفال، بل وأكثر من ذلك لا يمكن أن تنظم علاقة تبادل بين الأطفال ولو أنها فرضت من الخارج فإنها تؤدى إلى مجرد تجميع اهتمامات أو تبقى ثانوية بالنسبة لآراء السلطة والقواعد الخارجية التى هى نقيضتها بالذات — وعلى أساس الأشخاص الذين اقتبسنا إجاباتهم قبلا فإن الشيء الذى فرض هو الشيء العادل. ولقد اتفق على أن هذا هو بالذات الشيء المضاد لفكرة أن الذاتية تطلب عن طريق نمو العدل فالعدل لا معنى له فيما عدا أنه شيء يعلو فوق السلطة.

والآن نعرض أمثلة للمجموعة الثانية من الإجابات ؛ فالولد دائما يعظم الطاعة التامة ولكن دون إذعان داخلى تام فالسلطه ما زالت تسود على العدل ولكنهما لم يعودا مختلطين.

شرى Shri (٦) القصة ١ « هل هذا عدل ؟ لا فالبنت عملت أكثر وستحقد — وهل ذهبت أم لا ؟ لقد ذهبت — وهل ظننت هذا عدلا ؟ لا وستقول ألم أكن أنا الذى عليه أن يذهب ليحضر الخبز — ولماذا ذهبت ؟ لأن الرئيس طلب منها ذلك. »

ديد Ded (٧) (بنت) القصة ٢ — « عليها أن تذهب لأن أمها طلبت منها ذلك — وهل هذا عدل ؟ لا ، لأن الأخرى كان ينبغى أن تذهب هى ».

---

(١) Le Sentiment religieux et le Psy cholo gie de l'enfant Coll . Actual , pédag . 1927

ترو Tru (٧ — ٨) القصة ٢ — عليها أن تعمل عملا واحدا — لماذا ؟؟ لأنه ليس من العدل ألا يذهب الولد (ألا يذهب لإحضار الخشب) ولكنه لم يذهب ولذا يجب عليها أن تقوم بهذا العمل أيضا — لماذا ؟ ؟ لتكون مطيعة » .

هرب Herb (٩) (بنت) القصة ٢ — كان عليها أن تذهب توا — لماذا ؟ ؟ لأنه إذا طلب منك فيجب أن تلبي الطلب توا — وهل هذا عدل ؟؟ لا لأنه ليس دورها — ولم تذهب لتعمل ما طلب منها ؟ . .

نس Nuss (١٠) القصة ٣— « عليه أن يعمل هذا وإن لم يكن ذلك من العدل فى شىء » .

فال Wal (١٠) القصة ٣ — « كان عليهم أن ينظفوا الأحذية الثلاثة — ولكن الأم قالت إنه على أحدهما أن يتولى تنظيف اثنين وعلى الآخر أن يتولى تنظيف أربعة — فهل هذا عدل ؟ لا ليس عدلا — وقد ذهبت الأم فماذا فعل الأولاد — هل فعلوا ما أمرتهم به أو قام كل بتنظيف ثلاثة ؟ قام كل بثلاثة — وهل هذا حق ؟ كان من الأفضل أن يفعلوا ما أمرتهم به الأم — وهل هذا عدل ؟ ما أمرتهم به الأم لم يكن عدلا » .

رن Ren (١١) القصة ٢ — « لقد فعل ذلك ؟ يجب أن يطيع — وهل هذا عدل ؟ لا ،ليس تماما » .

وهكذا نجد أن هؤلاء الأطفال ولو أنهم يعلون من قدر الطاعة ويعطوها السيادة غير أنهم يميزون بين ما هو عدو وماتفرضه السلطة . وهاهى ذى أمثلة للمجموعة الثالثة، أى التى تضع العدل فوق الخضوع :

فال Wal (٧½) القصة ٣ — ما كان ينبغى أن تذهب فقد أدت عملها — ولم ينبغى ألا تذهب ؟ لأن ذلك ليس عملها — وهل ما طلبته الأم منها عمله عدلا ؟ لا فما كان ينبغى أن تذهب فعليها أن تعمل عملها وعلى الولد أن يقوم بعمله . وإذا طلبت منها أمها أن تذهب عليها أن تذهب — لماذا ؟ ؟ لأنه . . . عليها أن تفعل ذلك ، وعلى ذلك فإن فال يعطى القسر المادى كل حقه ولكنه لا يعرف الالتزام الداخلى .

لان Lan (٧،٦) القصة ١ — ماكان ينبغى أن يفعل ذلك لأنه ليس من عمله — وهل من العدل أم من الظلم أن تطلب منه ذلك ؟ ؟ — ليس عدلا — القصة ٢ — « ماكان ينبغى أن يفعل ذلك لأن البنت ذهبت وليس هذا عدلا » .

باى Pai (٨) القصة ١ — « لقد قال لا لأن هذا ليس عمله » .

دول Gol (٨) القصة ٣ — « ليس عدلا ، كان ينبغى اعطاء كل حذاءاً واحداً — ولكن الأم قالت إنه يجب أن يعطى الآخر حذاء — وهل يجب أن يفعلوا وفق ما طلب منهم أو يقسموا العمل بينهم بالتساوى ؟ ؟ كان يجب أن يسألوا أمهم ؟ ؟ — القصة ٤ « ليس عدلا ، إذ كان ينبغى أن يطلب الأب من الآخر أيضا — ولكن هذا ما قال الأب إن هذا ليس عدلا — وماذا كان ينبغى أن يعمله الولد — ؟ ؟ أن يذهب بالرسالة أو لا يذهب أو يطلب من الأب أن يرسل الولد الآخر ؟ ؟ كان يجب ألا يفعل شيئا وألا يذهب » .

كلا Cla (٩،٨) (بنت) القصة ٢ — كان عليها أن تقوم بعملها الخاص لاعمل الأخرى. ولم لا ؟ ؟ لأنه ليس من العدل — القصة ١ — ماكان ينبغى أن يفعل ذلك فليس هذا عملها — وهل من العدل أن تقوم به ؟ ؟ لا ليس عدلا » .

بير Ber (١٠) ماكان يجب أن يذهب. وقد قال إن الولد الآخر كان عليه أن يذهب » .

فرى Fri (١١) — القصة ٣ — ما كان ينبغى أن يقوم به — ولكن الأم قالت إنه يجب عليه . لقد أخطأت الأم فليس ذلك عدلا .

شن Schn (١٢) (بنت) القصة ٢ — كان ينبغى أن تفعل ذلك فليس من العدل أن تقوم بعمل مزدوج على حين أن الآخر لايعمل شيئا — وماذا كان ينبغى أن يعمل ؟ كان يجب أن تقول لأمها ليس هذا من العدل فما كان يجب أن يتضاعف عملى » .

فهؤلاء الأطفال على خلاف مع المجموعة الثانية تتفوق عندهم المساواة على أى شىء آخر لا على الطاعة وحدها بل وحتى على الصداقة — أما إجابات المجموعة الرابعة

فعلى العكس من ذلك تمثل ظاهرة خاصة فإنهم بينما يرون أن الامر الصادر غير عادل فإنهم يرون أنه يجب أن ينفذ لكى يكونوا مقبولين ونافعين فأطفال هذه المجموعة يجب ألا يختلطوا مع أطفال المجموعة الثانية .

فأشخاص النوع الثانى يعتبرون الطاعة مفضلة على العـــدل ، أما أولئك الذين سندرس إجاباتهم الآن فهم يفضلون المساعدة الاختيارية المتبادلة وهى أرقى من العدل العارى أو الطاعة المفروضة، فالفرق إذن كبير ،فمن جهة يخضع العدل للطاعة أى إلى قاعدة غيرية ،ومن جهة أخرى نجد أن العدل نفسه يمتد فوق طريق ذاتى خالص من التطور حتى يصل إلى شكل راقى من أشكال التبادل ذلك الذى نطلق عليه «الانصاف» هى علاقة لا تقوم على المساواة فحسب بل على الموقف الحقيقى الذى يجد كل فرد نفسه فيه . وفى هذه الحالة الخاصة إذا تعارض العدل الدقيق مع الطاعة؛فإن الانصاف يتطلبأن يقـــام وزن لعلاقات العطف الخاصة القائمة بين الأب والأطفال ولذلك يصبح العمـــل الشاق ولو أنه ظالم على أساس المساواة إلا أنه صحيح على أساس الصداقة الحرة .وها هىذى بعض الأمثلة .

بير Per (٩،١١) القصة ١ — لقد ذهب ليحضر بعضا — وهل هذا عدل ؟؟ لا ليس عدلا ولكنه صاحب فضل .

بالت Balt (٩،١١) القصة ٢ — لقد قامت به — وما رأيها ؟؟ — إن أخاها ليس ظريفا. وهل من العدل أن تقوم بما قامت به ؟ ليس عدلا ولكنها فعلت مافعلت لتساعد أمها » .

تشاب Chap (٨،١٢) أجاب فيما يتعلق بالقصة ١ أنه « يرى رئيسه متعبا . « أما فيما يتعلق بالقصة ٢ فهو يقول » إنه يتوقف على ما إذا كان ولدا طيباً فإن كان يحب أمه حبا جما فإنه سيقوم به وإلا فإنه سيعمل ماعملته أخته حتى لا يقوم بنصيب أكبر من نصيبها » .

بيد Ped (٥،١٢) وقد استطاع من تلقاء نفسه أن يقوم بعملية التمييز التى هى فى نظرنا من الخصائص الواضحة للنوع الذى ندرسه وذلك فيما يتعلق بالقصة ١ — « عليه أن يذهب ويحضر الخبز — وماذا يرى ؟؟ إن رئيسى قد طلب منى ذلك وينبغى أن أعاونه — وهل هـذا عدل ؟؟ نعم إنه عدل لأن فيه طاعة قد لا يكون

عدلا تماما لو أنه أجبر على الذهاب أما وقد قبل فهذا عدل » .

وليس هناك صيغة أحسن لقاعدة الذاتية التى تميز الاتجاه الذى نتحدث عنه خيرا من هذه الصيغة فإذا أنت أجبرت على عمل شيء مضاد للمساواة فهذا ظلم. أما إذا قبلته فأنت تقوم بعمل أرقى من مجرد العدل وأنت تسلك نحو رئيسك سلوكا فيه أنصاف .

جيل Gil (١٢) القصة ٢ — « لم يكن مسرورا — وهل قام به؟ نعم — وهل هذا عدل؟ لا — ولم قام به؟ ليدخل السرور على أمه » .

فرى Fri (١٢) (بنت) القصة ٢ — « ربما رفضت فهى ترى أن أخاها يجب أن يذهب ويقضى وقته وأن عليها أن تعمل — وهل من العدل أم من الظلم أن تقوم بالعمل ؟ ؟ ليس عدلا — هل كنت تقوم بهذا العمل أم لا ؟ كنت أقوم به لأدخل السرور على أمى . . . » .

ومن هذه الاجابات ينبع قانون من قوانين التطور ويظهر بوضوح ، حقيقة إنا لا نستطيع أن نتحدث عن مراحل بالمعنى الصحيح إذ أنه يشك فيما إذا كان كل طفل يمر بالتتابع بهذه الاتجاهات الأربعة التى أتينا على وضعها فالموضوع يرتبط أكثر بنوع التربية التى يتلقاها الطفل ولهذا فقد تظهر إجابات النوع الرابع مبكرة جداً إذا رغب الإنسان فى أن يحل التعاون محل الطاعة العمياء غير المعقولة . (هذا رأيى وهو كما هو) وهناك إبنة . . لأحد معارفنا وهى فى الثالثة من عمرها وقد اعتادت أن تقبل كل ما توحى إليه به أمها قائلة « أحب أن أساعدك » على حين أن كبرياءها تعارض كل نوع من أنواع القسر يضاف إلى ذلك أنه — لكى نتفادى الاعتراضات التى لا مفر منها فإنا نكرر ما سبق أن قلناه من أن نتائج الحوار تأتى متخلفة فى الزمن عن الخبرة الحقيقية .

وبعد القيام بهذه التحفظات نستطيع أن نقول إنه يمكن تمييز ثلاث مراحل كبيرة فى تمييز العدل الموزع وعلاقته بسلطة الراشد وسنرى فيما بعد أن نفس الشيء يقوم فى العلاقات بين الأطفال أنفسهم .

ففى المرحلة الأولى نجد أن العدل لا يتميز عن سلطة القانون ؛ فالعدل هو فيما يطلبه الراشد ولذلك كان من الطبيعى أنه فى هذه المرحلة الاولى نجد أن العدل

الجزائى — كما رأينا فى الفقرة الأخيرة — أقوى من المساواة . ولهذا يمكن أن نقول إن هذه المرحلة تتميز باختفاء فكرة العدل الموزع ما دامت هذه الفكرة تتضمن نوعا من الذاتية ودرجة من التحرر من سلطة الراشد ولكن قد توجد علاقة تبادلية بدائية، وكذلك قد توجد من أولى الأمر بذور للمساواة فى علاقات بعض الأطفال وبعضهم الآخر . وكل ما فى الموضوع أنه ما دام الاحترام للراشد سائدا فى طول المرحلة الأولى فإن هذه البذور لا تؤدى إلى ظهور آراء قيمة فيهما عدا أنها لا تخلق نزاعا مع السلطة . ولهذا نجد أن طفل الثانية أو الثالثة قد يرى أن من الحق أن تقسم الكعكة بينه وبين طفل آخر أو أن يتبادل هو وزميله لعبهما ، ولكن إذا طلب منه أن يعطى أكثر إلى الطفل الآخر أو أن يستبقى لنفسه أكثر فإن ذلك يتحول عنده إلى واجب أو حق . وعلى العكس من ذلك فإن مثل هذا الاتجاه العقلى لا نتوقع أن نجده عند طفل عادى فى العاشرة أو الثانية عشرة من عمره ، فالإحساس هنا يقوم على إحساس ذاتى متفوق على أى أمر صادر إليه . وفى المرحلة الثانية تتفوق المساواة على أى اعتبار آخر . وفى حالات الصراع إذن نجد أن العدل الموزع يتعارض مع الطاعة والعقوبة . وفى أحيان كثيرة يتعارض مع الأسباب الدقيقة التى سوف يكون لها الأولوية فى المرحلة الثالثة .

وأخيرا فإنه فى المرحلة الثالثة نجد أن المساواة الخالصة تترك مكانها لتحل فيه الفكرة الدقيقة عن العدل الذى يمكن أن نسميه « الإنصاف » والتى تقوم على عدم تحديد المساواة دون مراعاة الحالة الموضوع فيها الفرد . وفى ميدان العدل الجزائى نجد أن الإنصاف يشمل تحديد ما هى الظروف الدقيقة وقد رأينا قبلا أن هذا الاعتبار يدخل متأخرا فى أحكام الأطفال . أما فى ميدان العدل الموزع فإن الانصاف يأخذ فى الاعتبار مراعاة السن واسترجاع الخدمات السابقة الخ . . . . وبالاختصار وضع ظلال المساواة . وسنأتى على أمثلة جديدة لهذه العملية فى خلال الفصل التالى .

والآن ننتقل إلى تحليل حالات أكثر يقوم فيها صراع بين الاحترام للسلطة والإحساس بالعدل . فقد يحدث أن الطفل لا يرغب فى المساواة مع نوعه هو فقط ولكنه فى بعض الحالات يطالب بأن يوضع فى مستوى واحد مع الراشد نفسه .

وقد رأت الآنسة رمبرت Mlle Rambert أن تدرس فى هذه الناحية الموقف

الذى يخضع له الطفل ونقصد به حالة انتظار الطفل فى حانوت حتى ينتهى صاحبه من إجابة طلبات الكبار، فسألت الأطفال: « هل من العدل أن ينتظر الأطفال فى حانوت حتى ينتهى صاحبه من إجابة طلبات الكبار ؟ كانت الإجابة فى منتهى الوضوح ؛ فالصغار جدا هم الذين تمهلوا فى الإجابة ولكن الأغلبية حتى ممن فى سن السادسة أجابوا فى شىء من النضوج المبكر المدهش بأن يحفظ لكل دوره.

وها هما مثالان يعطيان الاسبقية للراشد :

سان San (٦½) « صغار الأطفال ليسوا فى حاجة إلى السرعة مثل الكبار ».

باى Pai (٧½) « من يأتى أولا تقضى حاجته أولا — وهل للأولاد نفس الحق الذى للكبار فى أن تقضى حاجتهم ؟ لا فهم أصغر ولا يعرفون تماما كيف يعطون الاوامر — وعلى الكبار أن يقوموا بأعمال كثيرة فعليهم أن يؤدوا أعمالهم على عجل » . ثم أضاف باى Pai بأنه يتطلع للمستقبل حين يكون كبيرا « قادرا على إصدار الأوامر ».

وثم قليل من الأمثلة التى تطالب بالمساواة الدقيقة :

مارت Mart (٩) عليهم (على البائعين) ألا يتركوا الاولاد ينتظرون. ولم لا ؟ لأنه ليس من العدل تركهم ينتظرون فالكبار يجب أن تقضى حاجتهم أخيرا (بالدور) — لماذا ؟ لأنه أحيانا يكون الصغار على عجل كالكبار وليس ذلك عدلا (أن تتركهم ينتظرون) . هل يجب أن تجاب طلباتهم فى دورهم أو قبل الكبار ؟ حين يأتى « دورهم ».

دب dab (٩) « ليس عدلا فكل إنسان يجب أن يجاب طلبه فى دوره ».

با Ba (١٠) « يجب أن تقضى حاجته (الطفل) فى دوره — لماذا ؟ لأنه ليس من العدل أن تجيب أولا طلبات من حضروا متأخرين ».

بريه Pres (١٠) « حتى إذا كان صغيرا يجب ألا يوضع موضع الانتظار فقد ذهب لشراء حاجته مثله مثل الكبار تماما ».

وقد وضحت تماما الرغبة فى المساواة فى هذه الإجابات كما أنه واضح تماما تفكيرهم فى الحياة الواقعية .

ولكي نلخص دراستنا للعلاقات المختلفة بين السلطة والمساواة فانا سنحاول تحليل موقفين مدرسيين تلعب فيهما نفس العوامل وهما — لماذا لا ينبغي أن يغش الانسان في المدرسة ؟ ؟ ثم هل على الانسان أن « يبلغ » مادام الراشد يهمه ذلك أو أصدر فيه أمراً ؟؟

فالغش هو رد فعل دفاعي يظهر أن نظمنا التعليمية دعت إلى قيامه جزافاً لدى التلميذ ، فمدارسنا بدلا من أن تراعي ميول الطفل القوية التي تدعوه للعمل مع غيره ، فالمنافسة لا تعارض التعاون بأي حال نجدها تحكم على التلميذ بأن يعمل منفردا وتستخدم المنافسة فقط في وضع فرد ضد آخر . وهذا النظام الفردي الخالص للعمل جميل من غير شك إن كانت الغاية من التربية هي الحصول على درجات عالية وإعداد الصغار للامتحانات ، لكنه يعوق إعداد الانسان المعقول والمواطن الصالح . فإذا أخذنا الناحية الأخلاقية وحدها فإنه يحدث أحد أمرين فإما أن المنافسة تشتد قوتها فيحاول كل ولد أن ينال رضا المدرس عن طريق التذلل ، أما جاره المجتهد فإنه إذا غلب على أمره التجأ إلى الغش أو أن الزمالة قد تتآلف يوما ما في شكل غش منظم وبذلك توجد مقاومة عامة للقسر المدرسي . والنوع الأخير من أنواع الدفاع هو الذي يظهر بصفة خاصة في الفصول الكبيرة حوالي سن ١٢ إلى ١٧ إذا لم تخنا الذاكرة ولم نستطع العثور على أي أثر لها في أطفال المدارس الأولية الذين اختبرناهم(١) .

فالجزء الأول من المشكلة التي ظهرت هو أن نعرف لماذا كان الغش مستهجنا — هل يرجع ذلك إلى أن المدرس يحرمه أو لأنه يناقض المساواة بين الأطفال ؟ ؟ .

وقد كانت نتيجة البحث هنا أيضا في غاية الوضوح فقد دلت على نقص تدريجي في التمسك بالسلطة وزيادة موصولة في الرغبة في المساواة . وهذه النتيجة واضحة إذ أنه في هذه الحالة الخاصة نجد أن السلطة والمساواة ليست هي الحلول الوحيدة الممكنة ؛ فالإجابات عن السؤال « لماذا يجب ألا تنقل من كتاب زميلك ؟ ؟ يمكن أن يضعها

---

(١) قد يرجع ذلك إلى أن مثل هذه الاعترافات ليس من السهل تكوينها أو استنتاجها ، ولكننا تبعا لما نذكره فان هذا الغش العادي ولو أنه غير معترف به إلا أنه لا يعتبر خطيئة فحين كنا أولادا قد تعودنا طيلة عدة سنين أن نقوم بواجباتنا المنزلية ونظمنا التعاونية معا في الفصل في حدود امكانياتنا . ولم يكن هذا العمل المستور عديم الفائدة إطلاقا ونستطيع أن نسترجع أشياء كثيرة تعلمناها عن طريق المنافسة مع زملائنا . ولكن من الطبيعي أن مثل هذا النوع من الأشياء تقضي على العمل الطردي لحد كبير وهذه سيئة يخلو منها بصفة خاصة العمل المشترك الذي يتم أثناء النشاط المدرسي .

تحت ثلاثة عناوين (١) « إنه ممنوع » « إنه من الخسة » « إنه غش » كذب » « قد تعاقب عليه » الخ . . : وقد جمعنا هذه الاجابات كلها تحت عنوان واحد لأن حديث الطفل لو حلل فإن السبب النهائى يرجع إلى تحريم الراشد فمن الخسة أن يغش لأن فى ذلك خداعا الخ . . . .

ومن الخسة أن تغش لأنه ممنوع (٢) إنه مناقض للمساواة (فهو يحدث ضررا للصديق وفيه سرقة منه الخ . .) (٣) إنه عديم الفائدة (فالانسان لا يتعلم شيئا وكثيرا مايقبض عليه الخ . . .) وهذا النوع الثالث من الإجابة من المحتمل أن يرجع إلى الراشد أصلا فالولد يكرر الوعظ الذى سبق أن ألقاه الراشد عليه حين قبض عليه وهو يغش وهو يظهر بعد سن العاشره فقط والنسب المئوية هى ٥٪ فى سن ١٠ و ٤٪ فى سن ١١ — ٢٥٪ فى سن ١٢ أما الأسباب التى تتحيز للسلطة فيمكن وضعها فى النسب المئوية الآتية ١٠٠٪ فى سن ٦ — ٧ و ٨٠٪ فى سن ٨ و ٨٨٪ فى سن ٩ و ٦٨٪ فى سن ١٠ و ٣٢٪ فى سن ١١ و ١٥٪ فى سن ١٢ فالنقص إذن ملحوظ وأغلبية الأطفال تقتصر على القول بأن الغش ممنوع وقليل منهم مزجوه بالكذب . وأخيرا فإن المساواة هى السبب الذى دافع عنه ١٦٪ من الأطفال فى سن ٨ و ٩ و ٢٦٪ فى سن ١٠ — ٦٢٪ فى سن ١١ و ١٢، وعلى ذلك فإن المساواة أصلا تزداد قوة بازدياد السن. أما أهمية تحريم الراشد فتتناقص تبعاً لذلك.

وها هى ذى أمثلة لإجابات تؤيد جانب السلطة :

مون Mon (٦½) لم لا تنقل من جارك ؟ ؟ المدرس يلطمنا (يؤنبنا) .

ديب Dep (٦½) المدرس يعاقبنا .

تيه Thé (٦½) لأنه من الخسة .

مير Mir (٦½) لأن ذلك عمل سيء يعاقب عليه .

والتعريف « إنه غش » قد قال به ٥٪ فقط من الأطفال بين ٨ و ٩ و ١٠٪ بين ١٠ و ١٢ .

مارت Mart (٩) ما كان ينبغى أن ينقل من جاره لقد كان غشاشا. ولم لا تنقل؟ لأن هذا غش. وهاهى أمثلة لأطفال يؤيدون المساواة .

تيه Thé (٩,٧) كان ينبغى أن تحاول وتبحث بنفسك فليس من العدل أن ينال الاثنان درجة واحدة كان ينبغى أن تحاول وتبحث من نفسك » .

ويلد wild (٩,٤) (بنت) ليس فى هذا سرقة لعملها منها — وإذا لم يكن المدرس قد عرف ؟ ؟ إن هذا خسة بالنسبة للبنت المجاورة لها — لماذا لأن البنت المجاورة لها قد تكون عملها صحيحا (حصلت على درجة حسنة) وقد أخذ مكانها » .

كامب Camp (١٠ و ١١) ما رأيك فى الغش؟ يستحسن السماح لمن لا يستطيع أن يحفظ أن يكون معه كتاب صغير، أما بالنسبة لمن يستطيعون الحفظ فليس عدلاأن يغشوا — لقد نقل تلميذ من صديقه فهل هذا عدل ؟ ؟ ما كان ينبغى أن ينقل منه أما إذا لم يكن مجتهدا فقد يكون عمله صحيحا إلى حد ما » .

والاتجاه العقلى الأخير للطفل الأخير أقرب لأن يكون حالة استثنائية من حالات الأطفال الذين اختبرناهم ولكن مما لا شك فيه أن كثيرين غيره يوافقونه فى الرأى وإن لم يكن لديهم من الشجاعة ما يكفى للافصاح عن ذلك .

إذا تمسكنا بحرفية الإجابات المؤيدة للمساواة فإنه قد يظهر أن المنافسة أقوى عند الأطفال من قوة التماسك والترابط وسيظهر هذا من دراسة موضوع آخر سنقوم بتحليله الآن بغية الوصول إلى معلومات إضافية عن النزاع بين سلطة الراشد والمساواة أو قوة التماسك بين الأطفال ونقصد موضوع « الفتنة » .

إن احتقار كل تلميذ من تلاميذ المدرسة لمن « يشى » (الترجمة الحرفية للالفاظ الفرنسية هى « يتجسس » أو « يتلصص ») (ولغة الأطفال لها معنى عندهم فقط) والحكم التلقائى الذى يصدر عليهم كل ذلك يكفى للدلالة على أهمية هذه الناحية فى أخلاق الطفل . فهل من العدل أن نكسر الرابطة التى تجمع بين الأطفال من أجل سلطة الراشد، إن أى راشد يقوم عنده قدر من التسامح سوف يجيب بلا ومع ذلك فهناك استثناءات فهناك مدرسون وآباء خلوا من أى إحساس بيد أجوجى لدرجة أنهم يشجعون الطفل على الوشاية وفى مثل هذه الحالات هل يطيع الإنسان الراشد أو يحترم قانون الترابط . وقد وضعنا هذه المشكلة فى القصة التالية مرتبطة بأب أقصيناه من الناحية الزمنية والمكانية .

« يحكى أنه منذ زمن بعيد وفى مكان قصى كان لوالد ولدان أحدهما طيب ومطيع

أما الآخر فكان من نوع طيب ولكنه كثيرا ما يقوم بأعمال سخيفة . وذات يوم سافر الاب فى رحلة وقال لابنه الأول يجب أن تلاحظ بدقة مايفعله شقيقك على أن تخبرنى به حين أعود — وقد سافر الأب وقام الشقيق ببعض أعماله السخيفة وحين عاد الأب سأل الولد الأول أن يقص عليها القصص فماذا ينبغى أن يقول ؟ ؟

والنتيجة هنا كانت فى منتهى الوضوح ،فالأغلبية العظمى من الصغار (حوالى ١٠ / ٩ أطفال السادسة إلى السابعة) يرون أن الوالد يجب أن يقال له كل شيء . . أما أغلبية الكبار (أكبر من ٨) فيرون ألا يقال له شيء . وبعضهم ذهب إلى أبعد من ذلك ففضل الكذب على إفشاء سراخيه .

وهاهى ذى بعض الأمثلة على الاتجاهات الفعلية مبتدئين بتلك التى تخضع خضوعا تاما للسلطة .

فال wal (٦) « ماذا كان ينبغى أن يقول ؟؟ إنه (الآخر) كان سيء السلوك . وهل قول هذا عدل أم لا ؟ ؟ عدل — أعرف ولدا صغيرا فى نفس القصة قال لأبيه التفت إلى ليس هذا من شأنى فإسأل أخى عما فعله ؟ فهل كان محقا فى قوله هذا لأبيه ؟ لم يكن محقا — لماذا ؟ ؟ كان ينبغى أن يقول له . ألك أخ ؟؟ نعم لنفرض أنك قد عملت بقعة من الحبر فى كراسك فى المدرسة ثم جاء أخوك إلى المنزل وقال انظر إن أخى قد وسخ كراسة فهل من حقه أن يقول هذا ؟ ؟ إنه على حق . هل تعرف ما المقصود من « الفتنة » إنه التبليغ عما فعله (الآخر) وهل قول أخيك إنك قد لطخت كراسك فيه فتنة ؟ نعم — وفى قصتى ؟ لا إنه ليس كذلك — لماذا ؟ ؟ لأن الأب قد طلب منه ذلك .

شمو Schmo (٦) كان عليه أن يقول إنه (الولد الآخر) كان سيء السلوك كما ينبغى أن يصف ما فعله الولد الآخر فقد طلب منه أبوه ذلك — لقد أجاب الولد على سؤال أبيه قائلا إسأل أخى فأنا لا أريد أن أقول ، فهل هذا القول منه جميل أم لا ؟ ليس جميلا لأن والده قد طلب منه ذلك » .

ديزا Desa (٦) كان ينبغى أن يبلغ فقد طلب منه أبوه ذلك هل كان ينبغى أن يبلغ أم لا ؟ ؟ كان ينبغى أن يبلغ ـ وإذا أجاب ما يفعله أخى ليس من عملى فهل هذا صحيح ؟ ؟ ربما يقول هذا . هل من المستحسن أن يقول هذا أو يذكر ما فعله أخوه؟

نعم إنه صحيح ومن الأفضل أن يذكر ما فعــله أخوه . هل تعرف ما المقصود بالفتنة ؟؟ لا .

شو Schu (٦) هل كان ينبغي أن يقول أم لا ؟ ؟ نعم؛لأن أباه طلب منه أن يبلغ عما ارتكبه أخوه — وهل عليه أن يقول كل شيء ؟ ؟ إذا كان عمله فى منتهى السوء فعليك أن تذكره كله — وإذا كان محدود السوء ؟ لا ، لأنه ليس سيئا جدا (هذا التميز متقدم عن المرحلة الثانية) هل هذه فتنة ؟ لا ،لأنه إذا طلب منك الإفضاء فليس فى هذا فتنة . ولو فرض أنه قال :جان قد يفضى إليك بنفسه ؟ لا أوا سأل جان فلا شأن لى بهذا . لا — هل من الجميل أن تفتن عما يعمله أخوك ؟ — نعم .

كونست Const (٧) (بنت) كان ينبغىأن تقول فقدطلب منه أبوه ذلك.هل تعرف معنى الفتنة؟هوالإفضاء عن أشياء. هل فى هذا فتنةأم لا ؟إنها فتنة.ألك أخوات ؟ نعم واحدة فى الحادية عشرة من عمرها — هل تبلغ هى عما تفعلين — نعم — اذكرى لى مرة فعلت معك ذلك ولمن فتنت عليك ؟ لأمى — اشرحى لى الموضوع — لقد قلت إنى لن أخرج ثم خرجت — وهل كان جميلا منها أن تبلغ عنك ؟ ؟ جميل — وهل لها الحق فى ذلك أم لا ؟ ؟ كانت على حق .

شما Schma (٨) كان ينبغى أن يفضى — وهل هذا عدل أم لا ؟ ؟ عدل .

ذات مرة قال إن هذا ليس من شأنه . لم يكن ذلك عدلا لأن أباه قد طلب منه ذلك — وهل كان يفتن ؟ إن عليه حينئذ أن يفضى بما عنده لأن أباه قد طلب منه ذلك ولكن فى الأوقات الأخرى عليه ألا يفضى لأنه لم يطلب منه ذلك .

إن In (٩) ، كان ينبغىأن يبلغ — سأقص عليهاقصصا ثلاثا . فى الأولى . أفضى الولد فعلا بما عنده من معلومات . وفى الثانية طلب من أبيه أن يوجه السؤال إلى أخيه نفسه . وفى الثالثة قال إن شقيقه لم يفعل شيئا — فأى هذه الاجابات أحسن ؟ الأولى — لماذا ؟ لأنه أفضى بما فعله أخوه ما دام أبوه قد طلب منه ذلك — أى الطرق كانت أجمل ؟ الأولى — والأعدل ؟ الأولى أيضا — هل تعرف المقصود بالفتنة ؟ التبليغ عما يفعله شخص ما — وهنا . إنه لم يفتن فقد فعل ما طلب منه ، وها هى ذى حالات لأطفال عارضوا الفتنة .

تيهو Tehu (١٠٦) ، لم أكن لأبلغ الأب لأن فى هذا فتنة، وإنما أقول لقد

كان حسن السلوك . ولكن لو كان ذلك غير صحيح ؟ فإنى أقول إنه كان حسن السلوك — ولكن أحد الأولاد قال ليس هذا من شأنى . اسأله هو شخصياً . فهل هو محق فى ذلك ؟ لا أستطيع أن أقول ،إن هذا ليس من شأنى وإنما أقول إنه كان حسن السلوك .

لا La (٧½) مارأيك فى هذا . لم أكن لأبلغ عنه لأن أباه سيصفعه — فهلا كنت تقول شيئاً ؟ لا وإنما أقول إنه لم يفعل سوءا — وإن سألك أبوك ؟ فإنى أجيب إنه لم يفعل سوءا .

فال Fal (٨) « هل كان ينبغى أن يبلغ عنه ؟لا؛ لأن فى ذلك فتنة — ولكن الأب قد طلب منه ذلك ؟ كان ينبغى ألا يقول شيئا بل يقول إنه كان ظريفا حسن السلوك — هل من الأفضل ألا تقول شيئا ، أو لا تجيب أو تقول إنه كان ظريفا حسن السلوك ؟ أن أقول إنه كان ظريفا حسن السلوك . »

برا Bra (٩) « لقد كان سيء الخلق ذلك الذى فتن — ولكن الأب قد طلب منه ذلك فماذا يفعل ؟ ألا يفتن » .

مكا Mcka (١٠) « كان ينبغى أن يقول إنه لم يفعل أى شيء ولكن الأخ قد عبث بدراجة أبيه وأتلف واحداً من إطاراتها فلم يستطع الأب أن يستخدم الدراجة فى ذهابه إلى عمله فى اليوم التالى وتأخر عن العودة ؟ — لا بأس فما كان ينبغى أن يبلغ (ثم بعد تردد) كان عليـــه أن يبلغ حتى توضع الأمور فى موضعها فى الوقت المناسب .

وأخيرا لدينا مثلان لشخصين يترددان وهما ، كما هى العادة ، أكثر استنارة ؛ فقد أبانا عن طبيعة الدوافع المتناقضة التى تقوم وراء كل من وجهتى النظر فى الموضوع .

روب Rob (٩) « لا أعرف — هل ينبغى على الولد أن يبلغ ؟ من جهة فهذا عدل لأن الوالد قد طلب ذلك — ثم ماذا ينبغى أن يعمل؟ ربما أفضى لأبيه بحديث كاذب لأن (وإلا) فهو فتان، ولكنه كان مجبرا على أن يقول — أيهما أظرف ؟ ذلك الذى أفضى بما فعله الأخ أو ذلك الذى كذب ؟ ذلك الذى لم يفتن . وأيهما أكثر عدلا ؟ — ذلك الذى أبلغ: لأن أباه أوجب عليه ذلك » .

فا 7a (٣و١٠) » لقد كان على حق لأن أباه طلب منه إبلاغه ذلك . سكت وتردد) هل أنت متأكد أم متردد ؟ إنى متردد — لماذا ؟ لأنى أرى أيضا أنه كان يمكن ألا يقول شيئا حتى لا يعاقب أخوه — من الصعب أليس كذلك ؟ نعم — إذن أيهما تراه أظرف ؟ ذلك الذى لم يقل شيئا — ما أحسن شيء يعمل فى مثل هذا الموقف ؟ أحسن شيء ألا يقول شيئا — وماذا كان ينبغى أن يقول ؟ إنه كان حسن السلوك .

فالتركيب الآلى لهذه الأحكام واضح فهناك القانون والسلطة فى جانب فما دمت قد طلب إليك أن تفضى فالإفضاء عدل . ومن جهة أخرى هنا الروابط بين الأطفال فمن الخطأ أن تغش طفلا من أجل راشد أو على أية حال فما لا يسمح به أن تتداخل فى شئون جارك . أما الاتجاه العقلى الأول فيسود بين صغار الأطفال وهو يرتبط بعوامل الاحترام للراشد التى درسناها قبلا . أما الاتجاه الثانى فيسود بين الكبار من الأطفال لأسباب قتلناها بحثا من قبل . وهذا الاتجاه الثانى قد يكون أحيانا من القوة بحيث يجعل الشخص يبرر الكذب كوسيلة للدفاع عن صاحبه[1] وهذا الحوار يقوم بدور أكبر من نتائجنا السابقة فى بيان أوجه الاختلاف بين نوعى الأخلاق : أخلاق السلطة وأخلاق الارتباط القائم على المساواة ونوع الحديث الذى استخدم مع الأطفال فى هذه الناحية له قيمة عظيمة ويستطيع الإنسان أن يقول إن المصطلحات التى استخدمها الأطفال لوصف السلوك فى المدرسة تكفى للتمييز بين نوعى الاستجابة . أما التعبير الذى اتخذ نموذجا للنوع الأول الواضح جدا فهو « قديس صغير » ويقصد به الولد الذى يهمل رفاقه ويكتفى بأن يضع المدرس نصب عينيه ؛ فهو الذى يلزم جانب الكبار ضد الأطفال فهو التلميذ حسن السلوك المطيع وهذا هو السبب فى أن بعض أطفال العاشرة إلى الثانية عشرة قد وصفوه « بأنه الولد الذى يمسك دائما بذيل أمه » « وهو ولد وفى » و « فتان » . وعلى العكس من هذا « القديس الصغير » نجد « النوع الظريف » وهو الذى يقف أحيانا ضد الأوامر الموضوعة ولكنه متمسك بقوة الترابط والإنصاف بين الأطفال — « فهو عند الطفل الذى يمنح غيره كل ما عنده » « وهو الذى لا يفتن » « وهو ولد يلعب مرة أخرى مع غيره فى الوقت الذى يكون قد كسب كل الكرات » وهو إنسان عادل » الخ . .

---

(١) ينبغى أن نلاحظ هنا أن هذه الحالة كذب خالصة مقومة على أساس الدافع الذى يدفع إليها ، فالأطفال الذين يرون أن من الظرف أن تكذب لحماية شقيقك قد ذكروا لنا بكل وضوح أن هذا التصرف نفسه يعتبر سوءا إذا قام به شخص دفاعا عن نفسه هو .

وهذا عمل سيكلوجى إن كان علينا أن نأخذ الناحية الأخلاقية . ومع ذلك فإنا إذا وصلنا إلى صفة الفتنة فقد يكون من المناسب أن نثير موضوع أى النوعين « القديس الصغير » أو « النوع الظريف » سوف يتطور إلى النوع الذى نقول عنه بصفة عامة إنه « أفضل إنسان وأحسن مواطن » على أساس نوع التربية القائم عندنا فإنا نستطيع أن نقول مطمئنين إن « النوع الظريف » لديه كل فرصة لأن يبقى كما هو مدى الحياة — على حين أن « القديس الصغير » لا يمكن أن يكون غير إنسان ضيق الأفق تسبق أخلاقه المعانى الإنسانية عنده .

والخلاصة التى نستخلصها من الحقائق المتقدمة قد توضع على النحو الآتى :

فالعدل فى المساواة ينمو بازدياد السن على حساب الخضوع لسلطة الكبار ومرتبطا بعلاقات الارتباط والتماسك بين الأطفال . فالمساواة إذن يبدو أنها تنتج من عادات التبادل الخاصة بالاحترام المتبادل لا من آلية الواجبات التى تقوم على الاحترام من جانب واحد .

٦ — العدل بين الأطفال : لو صحت نتائج تحليلنا السابق فإن خير وضع مقبول لنمو فكرة العدل وكذلك أعظم أشكال العدل الجزائى تقدما نجده فى العلاقات الاجتماعية بين المعاصرين . وإذا كانت العقوبة التكفيرية وأشكال العقوبات الجزائية البدائية قد أوجدتها العلاقات بين الأطفال والراشدين فإن الوقت قد حان للقيام بتحقيق مباشر لهذه النظريات وذلك عن طريق محاولة معرفة فكرة الطفل عن العدل بين الرفاق وهذا يستلزم دراسة موضوعين : موضوع العقوبة بين الأطفال وموضوع المساواة .

لا يستطيع أحد أن ينكر وجود عناصر للعدل الجزائى فى الحياة الاجتماعية للأطفال فالغشاش يطرد من اللعب والضارب ينال جزاءه من اللكمات الخ . . . غير أن المشكلة هى أن نعرف ما إذا كانت هذه العقوبات هى من نفس النوع الذى يفرضه عادة الراشد . الظاهر لنا أنها ليست كذلك ؛ فعقوبة الراشد تؤدى فى عقل الطفل إلى فكرة التكفير ، فالكذب أو عدم الطاعة مثلا يعاقب الطفل على ارتكاب أيهما عادة بأن يحرم من التجول أو من التمتع بما وعد به . وهذه العقوبة فى نظر الطفل هى نوع من وضع الأشياء فى موضعها ففيها إصلاح للخطأ عن طريق تهدئة السلطة .

وعلى أية حال فإن العقوبة لاتعتبر « عادلة » إلا فى الفترة التى تكون فيها السلطة موجودة ومعها التأنيب من أجل الإساءة إليها . وهذا هو السبب فى أنه كلما مرت السنون واضمحل سلطان الاحترام من جانب واحد نجد أن عدد العقوبات التى يقرها الطفل يتناقص أيضا تناقصا محسوسا . وقد رأينا فى بداية هذا الفصل أن العقوبة التبادلية تحل بالتدريج محل العقوبة التكفيرية وينتهى بها الأمر فى كثير من الحالات إلى أن تعتبر عديمة الفائدة ، بل وضارة . أما العلاقات بين الأطفال فعلى العكس من ذلك (ما عدا العلاقات بين صغار الأطفال وكبارهم كما فى حالة قواعد اللعب) يصعب جدا أن تسند على السلطة ولذلك يمكن أن يعتمد على فكرة التكفير. والواقع أنا سنرى أنها تقريبا تقع تحت ماسميناه عقوبة « بالتبادل » وهى تعتبر « عادلة » على أساس أن الترابط والرغبة فى المساواة بين الأطفال آخذة فى الزيادة .

ونستطيع أن نميز بطريقة عرفية بين نوعين من العقوبات بين الأطفال : الأول منهما مرتبط باللعب وهو يطبق حين يتعدى لاعب على إحدى القواعد المستعملة . أما النوع الآخر فيظهر أحيانا كلما كان السلوك السيء لشخص يتطلب انتقام الآخرين، وكلما كان هذا الانتقام خاضعاً لقواعد معينة تجعله قانونيا وسنرى أن النوع الأخير من العقوبة لا يمكن إدراجه ضمن العقوبات التكفيرية ؛ فالطفل حين يقابل الصفعة بصفعة مماثلة مثلا فهو لا يقصد العقاب بل إنه يدل على تبادل حقيقى وسنرى أيضا أن المثل الأعلى الذى يتجه نحوه ألا يعطى الإنسان أكثر مما أخذ ، بل أن يراعى المساواة الرياضية. أما عن العقوبات الجماعية فإنها جميعا بالتقريب من النوع « التبادلى » فيما عدا حالة أو اثنتين سندرسهما الآن دراسة أدق :

فى دائرة اللعب وجدنا عقوبات لا تكفيرية فقط ؛ فالولد الذى يغش يطرد من اللعب فترة مناسبة لدرجة الذنب الذى ارتكبه . أما الكرات التى اكتسبت بغير الطرق القانونية فتعاد إلى صاحبها أو توزع بين اللاعبين الأمناء وبالمثل فى حالة تبادل الاشياء فإذا استغل القوى الضعيف فإن الحق يأخذ منه بوساطة من هم أقوى منه، والبضاعة التى أخذت عن طريق الغش فى القيمة وهكذا . وليس فى أى من هذا عقوبة تكفيرية خالصة بالمعنى الذى يطلقه عليها وكل ما هنالك جزاءات لرد الشيء الأصلى وأعمال طرد تدل على وجود كسر فى روابط الاتحاد وهكذا ، ولم نلاحظ

وجود عقوبة تكفيرية فى غير حالات استثنائية عنيفة تظهر فى مناسبة تلك الجرائم التى ميزها دوركيم بأنها ضد « الشعور القوى المحدود للإدراك الجماعى »

مثال ذلك أنه فى مدرسة داخلية بنيوشاتل يجرء المنافقون» (الفتانون) ليعصروا. ويقصد بذلك أنه بعد اليوم المدرسى ينتظرهم الجميع ويجرونهم قسرا إلى حافة البحيرة حيث يلقونهم فى الماء بملابسهم ولكن كيف يحدث أن كلا منهم يعتبر هذه العقوبة قانونية . من الواضح أن كل طفل عنده إحساس بالسلطة الأخلاقية التى تشرف على الأعمال التى من هذا النوع ولكن هل هذه السلطة هى سلطة الجماعة التى تراعى أثناء حدوث الحادث ؟ وعلى الأطفال الذين يكونون فصلا فى لحظة ما ومرتبطين بعلاقات تبادلية . هل هؤلاء الأطفال لمجرد أنهم مجتمعون ينجحون فى إيجاد شعور جماعى يفرض عليهم أفرادا وجماعات صفته المقدسة ، وبذلك يكون مساويا لسلطة الراشد . ؟ إن كانت الحال كذلك فإن التمييز بين التعاون والقسر يكون وهميا ، فاتحاد مجموعة من الأفراد يعيشون معا فى حالة تبادلية يكفى لقيام أشد أنواع القسر صلابة. ولكن الموضوع ليس بهذه البساطة ؛ففى الحقائق التى نقوم بدراستها الآن يقوم عامل السن والتقاليد مما يجعل المثال الذى ندرسه مقابلا لتلك الأمثلة التى يقوم فيها ضغط للراشد على الطفل . فكى المذنب عادة قديمة ومحترمة ،فالفصل الذى يقلد الحق الآلهى فى عقاب المجرم هو فصل مدرك تماما بأنه يقوم بتقليد محترم فى الوقت الحاضر ونحن نعتقد أنه يعزى إلى هذا القسر من ناحية التقاليد اعتبار العقوبة عادلة وتكفيرية. وإنى لأذكر يقينا وأنا تلميذ بالمدرسة وقد امتلأت بوجدانين متعارضين حين دعيت لأداء الشهادة لأول مرة فى إحدى هذه الغطسات المقدسة . فمن جهة قام عندى شعور بوحشية العقوبة (فقد كنا فى منتصف الشتاء) ولكن من جهة أخرى كنت أحس بإعجاب بل باحترام للكبار من تلاميذ الفصل الذين قاموا بدور نعرف جميعا أنه يقوم به قادة الفصول العليا فى مثل هذه المناسبات . وبالاختصار فإن تغطيس المذنب — وهو العمل الذى كان انتقاميا فى بادىء الأمر والذى كان يبدو قاسيا عند أولئك الذين يعنيهم الأمر بطريق مباشر — قد أصبح بالنسبة لى نوعا من الطقوس انتقل من جيل إلى جيل فهو تعبير عن عدل تكفيرى ،وهذا يدل على أنه فى الحالات النادرة التى تكون فيها العقوبات بين الأطفال حقيقية تكفيرية فإنه يتداخل عامل السلطة وهو عامل الاحترام من جانب واحد ألا وهو عامل قسر جيل على جيل وفى

كل حالة لايتـــداخل فيها هذا العامل فإن العقوبات بين الأطفال تظل مجرد عقوبات « تبادلية » .

وننتقل الآن إلى العقوبات « الخاصة » ،وهذه فى الأصل انتقامية مقابلة السيئة بالسيئة كمقابلة الحسنة بالحسنة ، ولكن هل يمكن أن يخضع هـذا الانتقام إلى قواعد وبذلك يصبح قانونيا ؟ .

سنرى أن الحال كذلك وأن هذه القانونية التدريجية تتناسب مع نمو المساواة والتبادل بين الأطفال .

وقد وضعت الآنسة رمبرت Mlle Rambert السؤالين الآتيين على ١٦٧ طفلا وهما —: ١ — ذات مرة ضرب أحد التلاميذ الكبار فى مدرسة ما تلميذا صغيراً ولم يستطع الصغير أن يرد عليه الضرب لأنه لم يكن من القوة بحيث يستطيع ذلك . وفى يوم ما أثناء الفسحة أخفى تفاحة الولد الكبير ورغيفه فى دولاب ،فما رأيك فى هذا ؟

٢ — إذا لكمك إنسان فماذا تفعل ؟

وقد دلت الإحصائيات بكل وضوح على أن فكرة التبادلية تنمو بازدياد السن، وأن العقوبة تصبح عادلة تبعا لذلك ـ أما بالنسبة للقصة الأولى فهناك احتمال لإجابتين: إما « أنه سيء السلوك » أو « إن الصغير محق فى مقابلة عدوانه » .كان نصيب الإجابة الثانية النسب الآتية .

سن ٦	سن ٧	سن ٨	سن ٩	سن ١٠	سن ١١	سن ١٢
١٩٪	٣٣٪	٦٥٪	٧٢٪	٨٧٪	٩١٪	٩٥٪

وهاهى ذى أمثلة لأطفال لم يقروا الولد الصغير فى تصرفه. ومن العجيب أن معظم هؤلاء الأطفال كانوا صغار السن .

ساف Sav (٦) « ما كان ينبغى أن يفعل ذلك فهـذا منه سلوك شائن . لماذا ؟ لأنك جوعان ثم تبحث عن الطعام فلا تجده . ولماذا أخذ الصغير رغيفه ؟ لأن الكبير كان سيء السلوك وهل كان ينبغى أن يأخذه أم لا ؟ لا . لأن هذا سلوك سيء .

برا Pra (٦) « ماكان ينبغى أن يفعل ذلك لأن هذا رغيف الولد الكبير — ولم

فعل ذلك ؟لأن الولد الكبير كان يضرب الصغير دائماً ــ وهل يدعه يضربه ؟ لا . كان ينبغي أن يدافع عن نفسه ولا يتركه يضرب بل بالانصراف عنه ـ ولماذا يجب أن يأخذ الرغيف ؟ ليس من العدل أن تأخذ الأشياء ، بل يجب ألا تأخذ شيئاً » .

مور Mor (٦) « ماكان ينبغي أن يأخذه ــ لماذا ؟ إن ذلك سلوك شائن ــ ولم فعله ؟ لأن الآخر قد ضربه ـ وهل من العدل أن تأخذه . لا ليس عدلا فقد كان يجب أن يبلغ المدرس .

بلى Bli (٦) « ماكان ينبغي فقد كان لصا » ــ ماذا ينبغي أن يفعل ؟ أن يخبر أمه ــ وهل كان ينبغي أن يقابل الضرب بمثله ؟ لا لأن ،أمه سوف تؤنبه (الولد الكبير) .

ديد Ded (٧) « ما كان ينبغي أن يفعل هذا فليس هذا منه جميلا ــ ولم فعله ؟ لأن أخاه الكبير كان دائما يضربه ــ وماذا كان ينبغي أن يفعله ؟أن يترك الولد يضربه ثم يقول لأمه لا ،أن يقابل الضرب بمثله ».

ريك Ric (٦و٧) « ما كان ينبغي أن يفعل ذلك ففيه عصيان » .

تى Tea (٨) « ماكان ينبغي أن يفعل ذلك ــ لماذا ؟ ــ فالولد الآخر بعد ذلك أخذ يبحث فى كل مكان ولم يجد ما يأكله ــ ولم أخفى الرغيف ؟ لأن الولد الكبير قد ضربه ــ وهل هذا من العدل إذن ؟ لا ــ لماذا ؟كان ينبغي أن يبلغ أمه » .

مار Mar (٨و ٩) ــ « ماكان ينبغي أن يفعل ما فعل . لماذا ؟ لأن هذا سرقة ــ ولكن الولد الآخر قد ضربه ؟ ــ كان ينبغي أن يبلغ المدرس ــ هل من العدل أن ينتقم نعم . . . (تردد) .. لا » .

بريس Pres (١٠) ــ « ما كان ينبغي ــ لماذا ؟ لأنه كان يسرق ــ وماذا كان ينبغي أن يعمل ؟كان عليه أن يشكو » .

جاك Jac (١١) « ماكان ينبغي أن يفعل ذلك لأن الولد الكبير لم يجد ما يأكله ــ وهــــل يترك نفسه للضرب . لا ، كان يجب أن ينتقم وأن يطلب من شخص ما مساعدته فى الانتقام دون أن يأخذ الرغيف » .

تريب Trip (١٢) بنت — « لقد أراد أن ينتقم ولكن ما كان ينبغى له ذلك فحين لا يعاملنا الناس بالحسنى ينبغى ألا نقابلهم بالمثل بل نبلغ آباءنا » .

و من السهل أن نرى الاتجاه العقلى لهؤلاء الأطفال ، فمعظم الصغار وقليل من الكبار يرون أن الإنسان ينبغى ألا ينتقم لنفسه ، إذ أن هناك طريقة للإنصاف أكثر قانونية وتأثيرا وهى الالتجاء إلى الراشد فالمسألة عند هؤلاء الأطفال إما أنها مجرد تخمين أو سيادة لأخلاق السلطة على أخلاق العلاقة بين الأطفال . فالفتنة (التى تتضمن ذنبا حسب القانون الأخلاق الأخير) ليس لها أى تفسير فالشيء المهم هو أن تلقى معاملة عادلة . وهؤلاء الأطفال يرون أن الانتقام خطأ من أساسه لأنه محرم ويجب ألا تقابل السيئة بالسيئة ولكنك تستطيع أن تطالب عقاب من أخطأ . ويضاف إلى ذلك أن الصغار من الأطفال يلومون بطل القصة لأن السرقة خطأ مهما كان الباعث عليها (واقعية أخلاقية) . أما الكبار من الأطفال ممن اقتبسنا إجاباتهم الآن فإن السائد عندهم ليس هو الخضوع التام أو الالتجاء إلى عدل الراشد وإنما يسود عندهم فكرة أنه ليس هناك إرتباط كاف بين سرقة الرغيف والضربات التى أصابت الولد الصغير . ولهذا نجد جاك Jac وهو نموذج لهذا الاتجاه العقلى قد ذكر لنا بكل وضوح أن الولد كان يجب أن يقابل هذه الضربات بمثلها أو يستعين فى ذلك بولد كبير دون أن يأخذ الرغيف .فالعدل إذن يقوم فى التبادل لا فى الانتقام الوحشى . فعلى المرء أن يعطى مثل ما أخذ لا أن يخترع نوعا من العقوبة التعسفية التى لاعلاقة لها بالعمل المعاقب عليه . فهؤلاء الأشخاص إذن لا يبعدون كثيرا عن تأييد بطل القصة . وعلى أية حال فإن جدلهم يبدأ من نفس الأسباب .

وها هى ذى أمثلة لمن أيدوا الولد الصغير فى عمله :

مون mon ($6\frac{1}{2}$) - « لقد كان على حق فيما فعل — لماذا ؟ لأن الولد الكبير كان دائما يضربه — وهل من العدل أن يخفى الرغيف ؟ نعم — وهل فى هذا حق؟ — نعم » .

أود Aud ($7\frac{1}{2}$ « لقد كان على حق — لماذا ؟ لأن أخاه ما كان ينبغى أن يضربه — وهل من العدل أن ينتقم ؟ . (لم يفهم الكلمة) وهل من سوء السلوك أن تفعل ما فعله الولد الصغير ؟ لا »

هل Hel (٧½) « كان ينبغى أن يفعل ما فعل — لماذا ؟ لأن الولد الكبير كان دائما يعاكسه — وهل من العدل أن يفعل ما فعل . نعم كان عدلا — وهل كان حقا — . . . (فكر) نعم إنه حق .

جاك Jaq (٧½) (بنت) « لقد كان على حق — لماذا ؟ لأن الولد الصغير كان يضربه دائما — وهل هذا من العدل . نعم . ولكن جاك فى مكان آخر أجابت « هل من العدل أن تنتقم ؟ — لا » فسلوك الولد الصغير فى نظرنا إذن ليس عملا انتقاميا ولكنه عقوبة تبادلية .

ويد Wid (٨,٩) « كان عليه أن يفعل هذا لان الولد الكبير كان يضربه دائما — وهل هذا عدل . هل من العدل أن ننتقم لأنفسنا . يجب ألا تنتقم لنفسك » .

كانت Cant (٩,٣) « كان ينبغى أن يفعل ذلك — لماذا ؟ لأنه ضرب — وهل من العدل أن تفعل هذا ؟ نعم — وهل هذا من الحق ؟ ما كان يجب أن يخفيه — لماذا ؟ كان عليه فقط أن ينتقم لنفسه — وكيف ؟ كان ينبغى أن يرفسه » .

أج Ag (١٠) « لقد كان له كل الحق لان الولد الكبير كان منحط السلوك — وهل هذا عدل . نعم فالكبار يجب ألا يضربوا الصغار » .

باكين Bacine (١١,١) (بنت) « كان على حق فيما فعله لأنه لايستطيع الدفاع عن نفسه وهل من العدل أن يفعل ما فعل ؟ ليس فيه عدل كثير إذ أن الولد الكبير قد أعطى الرغيف والتفاحة ثم لم يستطع أكلها — وماذا يجعله عدلا تماما . أن تعيد إليه الضربات » وعلى هذا فإن السرقة التى قام بها الولد الصغير لم تنجح فى أن تعتبر العقوبة المناسبة لهذه العقوبة هى فى أن تعطى مثل ما أخذت .

كول Coll (١٢,٨) « قد تعتبر من جهة عادلة فليس هناك شىء آخر يمكن أن يعمل ولكن من جهة أخرى قد لا يكون من العدل أن يأخذ رغيف أخيه » .

وإذن فإن أمامنا واحد من إثنين إما أن الانتقام هو فى أن تعطى مثل ما أخذت وهذا هو العـــدل (حالة كانت) أو أن تحاول إلحاق ضرر فى نفس من ألحق بك

بشكل خبيث وليس فى هذا عدل (حالة جاك، ويد الخ). ولكن الأطفال جميعا قد اتفقوا فى نقطة واحدة من القصة ألا وهى أن الولد الصغير كان من الأفضل له أن يجيب على اللكمات التى نالته بلكمات مماثلة ولكن استحالة قدرته على الإجابة بالمثل قد تسمح له بأن يعيد توازن الأشياء عن طريق إخفاء غذاء الولد الكبير.

أما السؤال الثانى وهو هل يقابل الإنسان الضرر بالضرر؟ فإنه لايثير أى صعوبات، والردود عليه فى غاية البساطة، فهى تؤكد فى ثقة تامة ألا يأخذ الإنسان ثأره (بالمعنى الخاص بالانتقام الخبيث) وألا يقابل السيئة بالسيئة ومع ذلك فإن الأطفال يتمسكون بفكرة تنمو بنموهم وتقوم على أنه من العدل التام أن يكيل الإنسان لرفيقه اللكمات التى نالها منه. وقد حصلت الآنسة رمبرت على الإحصائيات الآتية، وقد ميزت بين البنات والبنين فى هذه الإحصائيات وهى :

		من سوء السلوك	يعطى نفس ما أخذ	يعطى أكثر مما أخذ	يعطى أقل مما أخذ
		٪	٪	٪	٪
سن ٦	بنات	٨٢	١٨	—	—
	بنين	٥٠	٣٧,٥	١٢,٥	—
سن ٧	بنات	٤٥	٤٥	١٠	—
	بنين	٢٧	٢٧	٤٦	—
سن ٨	بنات	٢٥	٤٢	٨	٢٥
	بنين	٤٥	٢٣	٢٣	—
سن ٩	بنات	١٤	٢٩	—	٥٧
	بنين	٢٩	٥٧	١٤	—
سن ١٠	بنات	—	٢٠	—	٨٠
	بنين	٨	٥٤	٣١	٧
سن ١١	بنات	—	٣٣	—	٦٧
	بنين	—	٣١	٣١	٣٨
سن ١٢	بنات	—	٢٢	—	٧٨
	بنين	—	٦٧	١٠	٢٣

وهذا دليل على أنه رغم قيام استثناءات كثيرة تفصيلية عند البنات وفى البنين فإن الميل نحو قانونية رد اللكمات بلكمات أخرى مماثلة يزداد بازدياد السن. فبينما نجد أن أكثر من نصف من هم فى سن السادسة، ونسبة كبيرة ممن بين السابعة والثامنة، يرون أنه من « سوء السلوك » فإن هذه الإجابة تكاد تختفى بعد سن التاسعة. ومع أن هذا التطور مشترك بين البنين والبنات فإنهما يختلفان فيما إذا كان ينبغى أن يعطى الانسان أكثر مما أخذ أو أقل أو مثله تماما. فالأولاد، وخصوصا حوالى سن ٧ - ٨، يميلون لأن يعطوا أكثر. أما الرغبة فى المساواة فيكون لها أغلبية الأصوات فى وقت متأخر حوالى سن ١١ — ١٢، أما البنات فعلى العكس من ذلك فبمجرد أن تعود الأغلبية ترى « أنه من سوء السلوك » أن تضرب من ضربتها. فإنهن تتمسكن بفكرة أن الإنسان يجب أن يعطى أقل مما ناله. وسنبدأ بأمثلة ممن يرون « من سوء السلوك » أن تضرب من ضربك :

جى Jea (٦) (بنت) « إذا ضربك أحد فماذا تصنعين؟ أخبر المدرسة — ولم لاتضربى كما ضربت؟ لأن ذلك من سوء السلوك » .

ساف Sav (٦) ماذا تعمل. أخبر أمى — ألا تضربى من ضربك؟ لا فإنى أخاف أن يؤذينى ذلك ولذلك أذهب وأخبر المدرسة حتى تعاقبه — ولم تضربه المدرسة؟ لأنه ولد سيء السلوك — وإذا كان ولدآ سيئا فهل من السلوك أن تعيدى إليه لكماته؟ لا . فذلك يجعلك (يجعلنا) سيء السلوك .

برا Bra (٦) (بنت) « ماذا تفعلين . أنادى أمى — ألا تضربين من ضربك؟ لا. ولم تنادين أمك؟ لأنه ماكان ينبغى أن يضربنى بقبضة يده — وهل من العدل أن تقابلى لكماته بمثلها؟ ليس عدلا إنه سوء سلوك . »

أو Au (٧,٩) — « أذهب وأخبر والدى — وإذا لم يكن هنـــاك؟ أخبر المدرسة. وإن لم تكن هناك ألا تضربه؟ لا — لماذا؟ لأنك تعاقب بعد ذلك. إن العدل ألا تضربه؟ نعم فالناس يحبوننا بعد ذلك وأمى وأبى يسرهما ذلك » .

شا Cha (٨) « أخبر المدرسة ولا أضربه فهذا سوء سلوك » .

تن Nen (٧ر٩) (بنت) « لا أضربها قط ، فأنا أحب أن يرى فىَّ مثلا حسنا، وأنا لست سيئة السلوك معها » .

وثمة أمثلة لأولئك الذين يردون بأكثر مما أخذوا :

برا Pra ‏(٦½) « لأدعهم يضربوننى — وكم لكمة أعطيت ؟ واحدة بواحدة ، فاذا أعطانى واحدة أعطيته مقابلها واحدة وإن أعطانى اثنتين رددتهما له وإن كانوا ثلاثا فسأعطى ثلاثا. وعشراً ؟ أرد عليه بمثلها — أمن العدل أن تضرب من ضربك ؟ نعم إنه عدل — لماذا ؟ لأنه ضربنى أيضاً » .

سكا Sca ‏(٧½) « أعيد إليه الضربات فأنا فى غير حاجة إليها ! (اللكمات التى أعطانيها) فأنا أعطيها للولد الآخر — وهل هذا عدل ؟ نعم . لا لقد أخطأت يجب ألا ترد الضرب فهكذا كان يقول أبى . ولكنى أحب ذلك فان أسمح للناس أن ينالونا لكما أو رفسا » وهكذا نجد أن سكا يعرف الدرس الذى أعطاه له أبوه ولكنه يرد على الضرب بالضرب ويرى من العدل أن يفعل هذا » .

هل Hel ‏(٧½)« أرد عليه باثنتين إن كان قد أعطانى اثنتين، وستا إن كانوا ستا، وأربعا إن كانوا أربعا ـ وهل من العدل أن تقابل الضرب بمثله ؟ نعم . منتهى العدل » .

ديك Dic ‏(٨½) (بنت) « أدافع عن نفسى فأرد بضربة على كل ضربة ـ ولماذا لا تزيدين فى الرد ؟ لأن الشخص الآخر سيزيدنى ضربا (وإذا رددت باثنتين على واحدة فإنه سيرد على بأربع) وهل فى هذا عدل ؟ نعم ـ ثلاثا بثلاث فلا تتركه يعمل ما يريد وإنما تدافع عن نفسها — وهل هذا حق ؟ ليس الحق كله (فديك ترى أنه غير مسموح به) .

لوك Luc ‏(٩ر٧) (بنت) « لقد قابلت ضربها بمثله ـ وكم ضربة نالتها منك ؟ بقـــدر ما نالنى منها — ولم لا يكون أكثر ؟ حتى تضيف نفس الشىء ـ وهل هذا حق ؟ نعم » .

بى Pi ‏(١٠) « أعيد إليه واحدة وبنفس الشدة (الضربة التى نالته منه) واثنتين ـ وإذا كان قد ضرب خمسا ؟ أرد عليه بخمس مثلها ـ ولم لا يكون أكثر ؟ فذلك يضره ضرراً أبلغ » .

إر Er ‏(١٠ر٢) أجاب عن السؤال ا بأن الولد الصغير ما كان ينبغى أن يسرق رغيف الولد الكبير وتفاحته ـ « لماذا ؟ يجب ألا تنتقم من الناس ـ لماذا؟ ـ لأن ذلك

ليس من الكياسة فى شيء » . ولكنا حين سألناه ماذا يفعل حين تناله لكمة من أى شخص ؟ أجاب « أرد عليه بمثلها ـ وإذا ضربك اثنتين ؟ أرد عليه باثنتين فيجب ألا تزيد فى الرد حتى لا يجيبك الشخص الآخر بالمثل ـ وهل من العدل أن ترد على الضرب بمثله ؟ نعم ـ أو تثأر لنفسك ؟ لا فأخذ الثأر ليس كالرد على اللكمات .

هن Hen (١١ر٢) « أرد عليه بلكمة ـ وإذا أصابك منه اثنتان ؟ أرد باثنتين. وإن كانوا ثلاثا ؟ أرد بثلاث . ولم لا ترد بأكثر ؟ لأنى لا أحب أن أكون أسوأ منه فأنا أرد عليه بمثل ما فعل ـ وهل هذا عدل ؟ لا ، فقد كان يجب أن أظهر بمظهر أحسن من مظهره . وهل الانتقام كالرد باللكمات ؟ ليس مثله فقابلة الضرب شيء أما الانتقام فوضيع .

إليس Elis (١١) (بنت) « أرد عليها بالضرب ـ وهل من العدل أن تفعلى هذا ؟ (ترددت) نعم إنه عدل ـ إذا ضربك إنسان مرة ؟ أرد عليه بأخرى أما إذا رددت عليها باثنتين فليس ذلك عدلا .

جى Je (٧) ماذا تفعل لو لكمك إنسان ما ؟ أرد عليه باثنتين. وإذا نالك منه ثلاث؟ أرد بأربع ـ وهل من العدل أن تفعل هذا ؟ نعم .

إت Et (١٠) « إذا أعطونى واحدة أرد باثنتين وإن أعطونى ثلاثا أرد بأربع . وبنات يرون الرد على الاعتداء بأقل منه .

بو Boe (٨½) (بنت) « يجب أن ترد ـ إذا ضربك ثلاث مرات . أرد بواحدة. ولم لم تردى بثلاث ؟ ذلك يعتبر سوء سلوك ـ هل من العدل أن تردى على الضرب ؟ لا يجب ألا تقابله بضرب » .

بر Per (١٠) (بنت) « أقابل لكماته بلكمات أقل ، ذلك أنى لو قابلته بمثله أو أكثر منه أعاد الكرة ـ أمن العدل أن تقابلى الضرب بضرب ؟ ـ لا ليس عدلا » .

ومن هذه الأمثلة نرى أن الأطفال الذين لا يرون أن يردوا على الضرب (معظمهم من بين الصغار) هم فى الأصل أطفال يميلون للخضوع ويعتمدون على الراشدين لحمايتهم وهم أكثر رغبة فى أن يحترموا الأوامر الصادرة إليهم وفى أن يجعلوا الآخرين يحترمونها منهم فى إقامة العدل والمساواة بطرق تتناسب مع مجتمع الأطفال ـ أما

الأطفال الذين يرون مقابلة الضرب بمثله فهم أكثر اهتماما بالعدل والمساواة منهم بالانتقام الخالص كما يسمى . وحالات إر Er ، هن Hen واضحة بنوع خاص؛ فهؤلاء الأطفال لا يقرون الانتقام الخبيث ولا المسكنة ولكنهم يتمسكون بالتبادل الدقيق ففيه العدل كله . أما أولئك الذين يقابلون النوبة بأكثر مما نالهم منها فإن لديهم ميلا نحو القتال يفوق الميل إلى المساواة ولكن هذا الاتجاه بعينه هو الذى يتناقص كلما زاد العمر الزمنى .

والآن نعود إلى سؤال يمكن أن يستغل كحلقة انتقال بين الحكم الجزائى والتوزيعى بين الأطفال وهو لماذا لا ينبغى أن يغش الإنسان فى اللعب ؟ فنسأل الطفل عن لعبته المفضلة ثم نقص عليه قصة الطفل الذى غش (مثل تغيير مكانه أكثر من اللازم أثناء لعب الكرات) ـ فإذا قال الشخص إن هذا غش فإنك تسأله : ولم لا ينبغى أن تغش فى اللعب ؟ الإجابات يمكن أن نضع لها ٤ عنوانات (١) إنها سيئة وممنوعة الخ . (٢) إنها تخالف قواعد اللعب (٣) إنها تجعل التعاون مستحيلا (لا تستطيع أن تلعب مرة أخرى) (٤) إنها تخالف المساواة .

وإذا قسمنا الأطفال على أساس السن إلى مجموعتين : الأولى من ٦ ـ ٩ (ولنذكر أنه حوالى سن ٩ تبدأ القواعد أن تستقر) والثانية من ١٠ ـ ١٢ فإننا نلاحظ التغييرات الآتية كلما انتقلنا من مجموعة إلى أخرى : فالإجابات المؤيدة لسلطة القواعد (سواء الاخلاقية أو الخاصة باللعب) ـ وهى إجابات النوعين الأول والثانى ـ تنخفض نسبتها من ٧٠٪ إلى ٣٢٪ فى حين أن إجابات النوعين ٣ و ٤ التى تؤيد التعاون أو المساواة تصعد من ٣٠٪ إلى ٦٨٪ وأكثر من ذلك فإن البيانات يمكن أن تعطى بتفصيل أكثر . والنوع الأول من الإجابات (مجرد أنه سوء سلوك أو ممنوع إلى آخره) تنخفض نسبته من ٦٤٪ إلى ٨٪ أما النوع الثانى من الإجابات فنسبته ٦٪ ثم تصبح ٢٤٪ بعد التاسعة ـ أما النوع الثالث (التعاون) فترتفع نسبته من صفر ٪ إلى ٢٠٪ والنوع الرابع (المساواة) من ٣٠٪ إلى ٤٨٪ .

ومثل هذه النتيجة يسهل أن نفهمها إذا تذكرنا تحليلنا لقواعد اللعب ؛ فالصغار من الأولاد الذين يسود عندهم الاحترام من جانب واحد والذين يوحدون بين قانون اللعب والقانون الأخلاقى يرون أن الغش « سوء سلوك » مثله كمثل الكذب أو السب فهو ممنوع بالأمر ويعاقب عليه، ومن هذا كانت زيادة عدد إجابات النوع

١ قبل ٨ - ٩ . وهذه الزيادة يمكن أن تتضح بوساطة الصعوبات التي يواجهها الأطفال في تحليل أفكارهم، ولكننا نعتقد أنه يمكن أن يضاف إلى ذلك العنصر الأخلاقي الذي وجهنا إليه النظر حالا . أما الكبار من الاطفال ممن أصبحت القواعد عندهم صادرة عن ذاتية الجماعة فانهم يذمون الغش لأسباب مرتبطة بهذه العلاقة الترابطية نفسها وبالمساواة الناتجة .

وهاهي ذي أمثلة للنوع الأول :

دم Dem (٢ر٦) - « إنه من سوء السلوك - لماذا ؟ يجب ألا تغش أبداً - لماذا ؟ بهذا أخبرني أخي (الأكبر) .

بريل Brail (٦) « ليس هذا عــــدلا ، فالآخرون لا يسمحون لنا بالغش وهم يقولون اخرج » .

فان Van (٦½) « لأنه لا يجب فهذا سوء سلوك - لماذا ؟ لأن هذا منتهى سوء السلوك - ولماذا كان سوءا ؟ لأنه لاينبغي أن تفعل ذلك بالمرة . ولم تفعله ؟ لأنه في غاية السوء فيجب ألا تقوم به . ولم يجب ألا تفعله . هو كذلك .

جريم Grem (٢ر٧) « يجب ألا تقوم به - لماذا ؟ لأنه سلوك سيء . ولماذا ؟ لأنه من السوء أن تقوم به .

جيز Gis (٨) (بنت) « لأنه ليس من الكياسة - لماذا ؟ يجب ألا تغش أبدا . ولماذا ؟ لأنه شيء مكروه — لماذا ؟ يجب ألا تغش أبدا لأنه شيء سيء للغاية .

فهذا الجدل يدور بكل بساطة حول هذا ، أي حول أن هذا الشيء ممنوع - أما إجابات النوع الثاني فلا تختلف كثيرا .

زير Zur (٦ر٦) « إنها ليست للعبة - لماذا ؟ لأنه ما كان يجب أن يفعل ذلك . لماذا ؟ لأن الذي غش قد أفسد اللعب فلا تمزح مرة أخرى — لماذا ؟ لأنه ذلك خبث » .

شري hri (١٠ر٦) يجب ألا تغش - لماذا ؟ لأنه ليس عدلا - لماذا ؟ لأن ذلك لا ينهي اللعب واللعب في هذه الحالة خطأ .

فال Wal (٧½) غير مسموح بذلك لأن هذا ليس لعبا .

مارج marg (٩) ليس هذا عملا صحيحا — ولم يجب ألا يغش الناس ؟ لأن هذا ليس هو اللعب . ولماذا ؟ يجب ألا تفعل ذلك — ولم لا ؟ لأن هذا ليس هو اللعب .

وهاهى ذى أمثلة للنوع الثانى (التعاون) .

شا Scha (٧) الناس يجب ألا يغشوا وإلا فلن تلعب معهم مرة أخرى (أنت لا تلعب مع الغشاشين مرة أخرى) ولن تحبهم . لماذا ؟ أن يصبحوا سيء السلوك .

جو Go (٢و٧) « إنها تقضى على اللعب وتجعل الآخرين فى حالة غضب . لقد عبثت باللعبة وجعلتنا فى حالة غضب ولن نستطيع اللعب أكثر من ذلك .

برو Bru (٢و٩) « إنها تقضى على اللعبة » .

تز Tis (١٠ر١) « لن نرغب فى اللعب مرة أخرى ـ لماذا ؟ لأنه ليس عدلا ـ ولماذا ؟ لأنه لو فعل كل إنسان ذلك فلن يرغب أحد فى اللعب مرة أخرى » .

فى Wi (١٠) « ليس هذا هو اللعب الصحيح ففيه خداع للآخرين ولماذا يجب أن نلعب وفق القواعد الصحيحة ؟ حتى نكون أمناء حين تتقدم بنا السن » (فهاهو ذا ولد يعرف كيف أن لعبة منظمة تنظيما صحيحا قد تكون أفيد من درس فى الأخلاق) .

ثيف Thev (١٠) (بنت) « إنه عمل سيء ـ لماذا ؟ ـ لأن ما فعلته خطأ وما كان ينبغى أن تفعل هذا ـ وافرض أنها خسرت ؟ من الأفضل أن تخسر من أن تخدع ـ وافرض أنها غشت وخسرت أيضا ؟ تكون قد عوقبت (بالتبعية) إذ ليس من العدل أن تكسب ـ ولماذا لا تغشين ؟ لأن فيه كذباً » .

بيرو Pero (١٠) قل لهم إذا ارتكبتم غشا فلن نلعب معكم بعد ذلك . لماذا ؟ لأن الناس الذين يغشون هم من النوع الذميم .

زاك Zac (١١) ليس هذا جميلا ـ لماذا ؟ — لأنك لن تجد فيه أى ظرف بل تسميه كاذبا .

بويل Boil (١٢) إذا غش الناس فلا داعى للعب .

وأخيرا هاهى ذى بعض حالات من النوع الرابع (المساواة) :

مير Mer ٦ر٩ ليس هذا عدلا . لماذا ؟ لايفعله الآخرون ويجب ألا تقوم به أيضاً .

ذير Ther (٧ر٩) ليس هذا عدلا بالنسبة للآخرين .

بر Per (٩ر١١) ليس من العدل أن تكسب ماليس لك حق فيه (فى أن تكسبه) .

جس Gus (١١) «ليس عدلا — لماذا ؟ فالآخرون لم يغشوا فليس ذلك عدلا»

جاك Gac (١٢) إن فى هذا ظلما للآخرين .

ومن السهل أن نجد بين الإجابات التى تؤيد التعاون وتلك التى تنحاز أكثر نحو المساواة مجموعة لاحصر لها من المراحل المتوسطة ؛ فالترابط والمساواة عند الطفل وغيره يعتمد كل منهما على الآخر . وبالاختصار يمكن أن نجد نوعين أساسيين من الإجابات: أحدهما يؤيد السلطة (النوع الأول والثانى) والآخر يميل إلى التعاون (النوع الثالث والرابع). ومن الطبيعى أن تقوم بينهما حالات متوسطة، وعلى ذلك فليس هناك اختلاف تام فى الجنس بين إجابات ثيف وإجابات النوع الأول . ولكن بصفة عامة نجد النوعين متميزين ؛ فالنوع الثانى يأخذ بالتدريج فى التغلب على الأول . ولعله من المناسب أن نسترجع نتائج البحث الذى قمنا به على الكذب (الفصل ٢ الفقرة ٤) فإن له أثراً على مشكلة المساواة بين الأطفال : هل الكذب على الرفاق والكذب على الراشدين فى مستوى واحد من سوء السلوك أم هما مختلفان ؟ لقد دلت النتائج التى وصلت إليها الآنسة رمبرت Mlle Rombert على أن ٨١٪ من الأشخاص بين ٦و٩ يرون أن الكذب على الراشدين أسوأ على حين أن ٥١ / من بين ١٠ و١٣ يرون أنهما متساوان فى السوء ومن هؤلاء ١٧ ٪ يرون أن الكذب على الرفاق أسوأ من الكذب على الراشدين :

والآن ننتقل إلى الأسئلة عما سميناه العدل الموزع فى العلاقات بين الأطفال . وقد درسنا فى هذا الموضوع نقطتين بدا لنا أنهما فى غاية الأهمية وهما المساواة بين المتعاصرين (من هم فى سن واحدة) ومشكلة الاختلاف فى العمر . وها هما قصتان قد استخدمناهما لتحليل السؤال الأول :

القصة ١ ــ كان ولدان يلعبان الكرة فى فناء، وكانت الكرة تذهب خارج الحدود تتدحرج فى الطريق، وقد ذهب ولد من تلقاء نفسه وأحضرها عدة مرات، وبعد ذلك أصبح هو الولد الوحيد الذى يطلب منه إحضارها فما رأيك فى هذا ؟

القصة ٢ ــ كان بعض الأولاد يتناولون الشاى على الحشائش . وكان مع كل واحد رغيف اشتراه ووضعه بجانبه ليتناوله بعد خبزه الأسمر، فجاء كلب فى هدوء من خلف أحد الأولاد وأخذ رغيفه فماذا ينبغى أن يعمل ؟

ولسنا فى حاجة إلى تحليل طويل لكل نوع من الإجابات، فالأولاد كانوا متشابهين فى طلب المساواة : ففى القصة الأولى ليس من العدل أن نجعل الولد نفسه يقوم بالعمل دائما للمجموعة . وفى الثانية يجب أن ينال كل فرد نصيبه من الخسارة فيشارك كل منهم بنصيب متساو. وإذا كنا قد عنينا بهذه الإجابات فما ذلك إلا لأنها خاصة بقصتين متشابهتين . أما حيث تكون الرغبة فى المساواة فى نزاع مع سلطة الراشد فانه يجب أن نتذكر أن الصغار من الأطفال فى الغالب ينعون الحق فى نزاع مع سلطة الراشد فانه يجب أن نتذكر أن الصغار من الأطفال فى الغالب يضعون الحق فى جانب السلطة (الفقرة ٥)

وهاهى ذى بعض الأمثلة :

قال wal (٦) . القصـــة ١ ــ ليس عدلا ــ لماذا ؟ لأنه يجب أن يذهب ولد آخر .

القصة ٢ ــ يجب أن يشاركوه ــ لماذا ؟ حتى يتساوى الجميع .

شما Schama (٧) . القصة ١ ليس عدلا ؛ لأنه كان يجب أن يطلبوا من الآخرين كل بدوره .أما فى القصة الخاصة بالأب الذى كان يرسل أحد أولاده برسائل أكثر من الآخر فإن شما أجاب إنه عدل لأن الأب قد قال .

أما عن القصة ٢ : على الآخرين أن يقتسموا معه حتى يقوم بجزء من العمل .ثم سألناه ــ لمجرد أن نرى ما إذا كانت الرغبة فى المساواة أقوى من السلطة : ولكن لو أن الأم لم تطلب أن يعطى أكثر من ذلك ؟ أجاب: كان عليه أن يحول بين الكلب وبين الرغيف ــ وهل هذا عدل ؟ نعم فكان يجب عليه أن يكون حذرا . وإذا كانت الأم لم تقبل شيئا فماذا يكون العدل ؟ أن يقتسموا .

دل Dell (٨) القصة ١ « ليس عدلا ، إذ كان يجب أن يذهبوا بأنفسهم »
القصة ٢ « كان يجب أن يقتسموا » .

روب Rob (٩) القصة ١ « كان على كل منهم أن يذهب بدوره » .
القصة ٢ « كان عليهم أن يقتسموا — ولكن الأم قالت إنه لا يجب ؟ ليس هذا عدلا » .

فسكا Fscha (١٠) القصة ١ « كان يجب أن يذهب ولد آخر » .
القصة ٢ « كان على كل منهم أن يشارك بالنصف الولد الذى فقد كل ما معه » .

وهكذا نكون قد حصلنا على كثير من أمثلة النمو التدريجى للمساواة (الفقرة ٥) فلا حاجة بنا إلى الإطالة فى بحث هذه النقطة .

ومع ذلك فقد بقى السؤال الخاص برأى الاطفال فى الفروق فى السن، فهل تعطى الاسبقية للكبار أو يوضع الصغار موضع المحاباة ، أو يعامـــل الكل سواء ؟ وقد عرضنا القصتين الآتيتين على الأطفال :

القصة ١ — ذهب ولدان فى نزهة جبلية وكان أحدهما كبيراً والآخر صغيرا فلما جاء وقت الغداء كان قد بلغ بهما الجوع مبلغه . وأخذ كل طعامه من محفظته ولكنهما وجدا أن الطعام لا يكفيهما معا ،فماذا كان ينبغى أن يعمل ؟ أن يعطى الطعام كله للولد الكبير، أم الصغير ،أم يوزع بينهما بالتساوى ؟

القصة ٢ — كان ولدان يتسابقان (أو يلعبان الكرات الخ . .) وكان أحدهما كبيراً والآخر صغيراً فهل ينبغى أن يبدأ كل منهما من نفس المكان أو ينبغى أن يبدأ الصغير من مكان قريب .

والسؤال الثانى معقد لأن اللعبة منظمة، وبالتالى فلها قواعد تقليدية، أما الأول فإنه يؤدى إلى رد فعل ذى أهمية خاصة ،فالصغار من الأطفال يميلون إلى المساواة وإلا فإنهم يعطون الأسبقية بصفة خاصة للكبار من الاولاد احتراما لسنهم .أما الكبار من الأطفال فيميلون إلى المساواة وإلا فإنهم يعطون الأسبقية بصفة خاصة إلى الصغار شفقة عليهم .

جان Jan (٧½) « كان يجب أن يكون نصيب كل سواء . ولكنهم أعطوا النصيب الأكبر للصغير فهل هذا عدل ؟ لا، كان يجب أن يكون نصيب كل سواء. لكل النصف — أليس الصغار أكثر جوعا ؟ نعم . لو أنك كنت الصغير فماذا كنت تفعل ؟ كنت أعطى نفسى النصيب الأقل وأعطى الأكثر للكبار » .

نيف Nav (٧½) « كان ينبغى أن يعطى الكبار النصيب الأكبر — لماذا ؟ لأنهم أكبر » .

فال Fal (٧½) « كان يجب أن يعطى الولد الكبير أكثر — لماذا ؟ لأنه أكبر سنا وإذا كنت الصغير فهل كنت تعطى معظم الطعام للكبار ؟ نعم — وهل يجب أن يأخذوا هم أكثر أم أنهم يحتاجون إلى أكبر نصيب ؟. يجب أن يعطوا أكثر.

روب Röp (٩) « زيادة طفيفة للولد الكبير — لماذا ؟ لأنه أكبر سنا — أيهما يزداد جوعا أثناء المشى الصغار أم الكبار ؟ كلاهما سواء — لو خرجت للنزهة مع ولد فى الثانية عشرة وكان معكما قطعة واحدة من الخبز فقط فماذا تفعل؟ أعطيه معظمها — وهل ترى هذا حقا ؟ نعم كنت أحب أن أعطيه معظمها .

وها هم أولاء أولاد يفضلون المساواة :

فال Wal (٧) « يجب أن يكون نصيب الكل سواء . لماذا ؟ ومرة أخرى كان هنا خمس قطع من الشيكولاته فطلب الصغير ثلاثا فهل هذا عدل ؟ كان الأفضل أن يعطى كل واحد قطعتين ونصف — افرض أنك كنت تسير متنزها مع ولد وكنت أنت الكبير سنا واحتفظت لنفسك بالنصيب الأكبر فهل هذا عدل ؟ ليس عدلا .

نس Nuss (١٠) « كان يجب أن يقتسموا — ولكن الولد الصغير قال : « إنى صغير فيجب أن آخذ النصيب الأكبر » فهل هذا عدل ؟ ليس عدلا — وإذا قال الكبير إن له الحق فى النصيب الأكبر لأنه أكبر سنا فهل هذا عدل ؟ يجب أن يكون نصيب كل سواء — أنت الآن فى سن العاشرة وافرض أنك تمشى متنزها مع ولد فى سن الخامسة عشرة وقد أعطاك معظم الموجود فماذا ترى ؟ إن ذلك منه جميل وعدل . قد يكون العدل أوفر لو أن كلا منا تساوى مع زميله .

وأمثلة للإنصاف :

شمو Schmo (١٠) «كان ينبغى أن يعطى الصغير أكثر لأنه أصغر — ولكنهما أكلا سواء فهل هذا عدل ؟ ليس عدلا تاما» .

برا Bra (١٠) «لكل منهما نصيب مساو للآخر» . لكن الصغير أعطى معظمه فهل هذا عدل؟ أما بالنسبة للعب فقد اختلفت الإجابات تبعا لكون اللعب سباقا أو كرات ؛ فالسباق نسبيا ليس مقننا وهذا التحرر من القواعد يسمح بمحاذاة الصغار . أما فى لعبة الكرات فإن سلطة القواعد تعقد الإجابات ؛ فالصغار يطالبون بالمساواة لأنها قاعدة اللعب التى لا تنتهك حرمتها ،أما الكبار فيميلون إلى عمل إستثناءات لمحاباة الصغار .

وها هما مثلان لإجابات طفلين صغيرين :

برى Bri (٦) . فى السباق : «يجب أن يعطى الصغير أسبقية البدء لأن الولد الكبير يستطيع أن يجرى بسرعة أكبر من الصغير» . أما فى الكرات فيجب «أن يكون الكل سواء» لماذا ؟ لأنه (إن لم يجر كلاهما من نفس النقطة وعملت مساعدة للصغير) فإن الله يجعل الكبير يصيب الكرات والصغير لايستطيع ذلك ، وإعطاء استثناء هو إذن متفق مع الغش وسيتولى العدل الآلهى القصاص منه .

فال Wal (٧) فى الجرى فى السباق يجب أن يضع الإنسان «الصغير إلى الامام قليلا» ؛ ولكن الكرات «الكل عند الخط (خط البداية) — لماذا ؟ يجب أن تبدأ دائما من الخط . ها هو ذا مثال واحد من إجابة الكبار من الأطفال .

برا Bra (١٠) . فى السباق يعطى للصغار أسبقية البدء وفى لعبة الكرايات تطبق نفس القاعدة «لأن ذلك يحدث دائما حين يكونون أقل سنا بمقدار سنتين ـثلاثا» .

وفى الختام فإنا قد وجدنا أن فكرة العدل والتضامن تنمو مرتبطة بالعمر العقلى وكوظيفة له . وقد ظهر خلال هذا القسم من البحث ثلاث مجموعات من الحقائق مرتبط بعضها ببعض .

أولاها : أن التبادلية تثبت عن طريق السن؛ فمقابلة الضرب بمثله خطأ عند الصغار

لأنه محرم تبعا لقانون الرائد، ولكنه عدل عند الكبار من الأطفال لأن هذا النوع من العدل الجزائى يقوم بوظيفته مستقلا عن الرائد وهو يضع « العقوبة بالتبادل » فى مستوى أرقى من « العقوبة التكفيرية » .

وثانيتهما : أن الرغبة فى المساواة تزداد بازدياد السن .

أخيرا ـ نجد أن بعض ظاهرات التضامن من مثل عدم الغش أو عدم الكذب بين الاطفال تنمو مرافقة للميول التى ذكرناها .

(٧) خاتمة ــ فكرة العدل ـ وفى ختام بحثنا يحسن أن ندرس الإجابات عن سؤال يجمع كل ما تحدثنا عنه ، فقد سألنا الأطفال فى بداية حوارنا وفى نهايته أن يعطونا هم أمثلة عما يعتبرونه ظلما [١] .

وكانت الإجابات التى حصلنا عليها أربعة على أنواع :

١ ــ سلوك مضاد للأوامر الصادرة من الراشد من مثل الكذب والسرقة ومقاطعة الحديث الخ . . وبالاختصار كل ما هو ممنوع .

٢ ــ سلوك مضاد لقواعد اللعب .

٣ ــ سلوك مضاد للمساواة (مساواة فى العقوبة وفى المعاملة) .

٤ ــ أعمال ظالمة مرتبطة بمجتمع الراشد (ظلم اقتصادى أو سياسى) .

وقد دلت الاحصائيات الآتية بكل وضوح على الأهمية الوظيفية للسن :

	ممنوع	لعب	عدم مساواة	ظالم اجتماعى
س ٦ — ٨	٦٤ ٪	٩ ٪	٢٧ ٪	—
سن ٩ — ١٢	٧ ٪	٩ ٪	٧٣ ٪	١١ ٪

وهاهى ذى أمثلة يمتزج فيها ماهو عدل وما هو ممنوع :

فى سن ٦ ــ « بنت صغيرة كسرت طبقا » ، « فجرت بالونا » ، « أولاد يحدثون

---

(١) فى الواقع أن هذا الاصطلاح ظالم injuspe غيرمعروف لدى الجميع ،ولكن يمكن أن يحل محله دائما غير عدل Pas guste

ضوضاء باقدامهم أثناء الصلاة » « يكذبون » « أشياء غير صحيحة » « ليس من العدل أن تسرق » الخ . . .

فى سن ٧ « الحرب » « العصيان » « النزاع على لاشيء » « الصراخ للا شيء » « المزاح » الخ . . .

فى سن ٨ « الحرب » « الكذب » « السرقة » الخ . . .

وهاهى ذى أمثلة لعدم المساواة :

فى سن ٦ « إعطاء كعكة كبيرة لواحد وصغيرة للآخر » « إعطاء قطعة شيكولاته لواحد واثنتين للآخر » .

فى سن ٧ « أم تحابى بنتها الصغيرة فتعطيها أكثر مع أنها ليست ظريفة » « ضرب صديق لم يعمل لك شيئا » .

فى سن ٨ « شخص أعطى أنبوبتين (لأخوين) ولكن إحداهما كانت أكبر من الأخرى (وهذه مأخوذه من التجربة) « توأمتان لم تعط كل منهن نفس العدد من الكريز (أيضا فى التجربة) » .

فى سن ٩ « أم تعطى قطعة (كبيرة) من الخبز لطفل دون آخر » « أم تعطى كليا ظريفا لأخت دون الأخرى » « عقوبة شخص بقسوة أكبر من الآخر » .

فى سن ١٠ « حينما يقوم كل منكما بعمل واحد ولا تنالان عليه أجراً واحداً » « ولدان يعملان وفق ما طلب منهما وينال أحدهما أكثر من الآخر » « أن تؤنب طفلا دون آخر مع أن كلا منهما قد عصا » .

فى سن ١١ « ولدان سرقا الكريز ولكن أحدهما عوقب لأن أسنانه صارت سوداء » « قوى يضرب ضعيفاً » « مدرس يحب أحد الأولاد أكثر من الآخر ويعطيه درجات أعلى » .

فى سن ١٢ « حكم يتحيز » .

وبعض أمثلة الظلم الاجتماعى .

سن ١٢ « معلمة تفضل تلميذا لأنه أقوى أو أذكى أوأحسن زيا » .

« غالبا ما يفضل الناس اختيار أصدقاء أغنياء على الفقراء وقد يكون الفقراء أظرف » .

« أم لا تسمح لبنيها بأن يلعبوا مع أولاد أقل منهم زيا » .

« أطفال يطردون بنتا صغيرة من اللعب لأنها أقل منهم حسن ملبس » .

وهذه الدلالات التلقائية لو أضفناها إلى بقية البحث لاستطعنا — على أساس إمكان التحدث عن مراحل للحياة الأخلاقية — أن نستخلص وجود ثلاث فترات كبيرة فى نمو الاحساس بالعدل عند الأطفال : فهناك فترة تمتد إلى سن ٧ — ٨ وفيها يخضع العدل لسلطة الراشد ، ثم فترة بين ٨ — ١١ تقريبا فيها تسود فكرة المساواة المتدرجة، وأخيراً تقوم فترة حوالى ١١ — ١٢ وفيها يسود العدل المتساوى مع تقدير لاعتبارات الإنصاف .

وتتميز الفترة الأولى بعدم التمييز بين فكرة العدل والظلم وبين فكرة الواجب والعصيان ، فكل مايطابق ماتمليه سلطة الراشد فهو عدل . والطفل حتى فى هذه المرحلة يعتبر بعض أنواع المعاملة ظلما وهى المعاملات التى لايتبع فيها الراشد نفسه القواعد التى وضعها للأطفال (مثال ذلك ـ العقاب على خطأ يرتكبه تحريم ماسبق أن سمح به الخ) ولكن لو أن الراشد تمسك وتابع القواعد التى وضعها هو بنفسه فإن كل شيء يدعو إليه عدل . وفى دائرة العدل الجزائى نجد أن كل عقوبة قانونية تماماً ، وهى ضرورية بل وتدخل فى أساس الأخلاق ، ذلك أن الكذب إن لم يعاقب عليه فإن الإنسان يسمح لنفسه أن يكذب الخ . . وفى القصص التى أدخلنا فيه العدل الجزائى فى صراع مع المساواة فإن الطفل الذى ينتهى إلى هذه المرحلة يضع ضرورة العقاب فوق المساواة أيا كان نوعها . وفى اختيار العقوبات نجد أن التفكير يتقدم على التبادلية ، فالقاعدة التى يقوم عليها النوع الأول من العقوبة لم تفهم بعد تماما عند الطفل . أما فى دائرة العدل الحلولى فإن أكثر من ثلاثة أرباع الأطفال دون الثامنة يعتقد فى عدل آلى ينبع من الطبيعة ومن الأشياء غير الحية وإذا حدث صراع بين الطاعة والمساواة فإن الطفل عادة يميل الى جهة الطاعة ، فالسلطة عنده لها

الأسبقية على العدل . وأخيراً فإنه فى دائرة العدل بين الأطفال فإن الحاجة إلى المساواة قد بدأ الشعور بها فعلا ، ولكن الطفل لايذعن لها إلا حيث لايحتمل وجود خلاف مع السلطة ، مثال ذلك عملية مقابلة الضرب بالضرب التى تعتبر عند طفل العاشرة مسألة بدائية من مسائل العدل فانها تعتبر عند أطفال ٦ ـ ٧ سوء سلوك وإن كانوا يقومون بها فى عالم الواقع (يجب أن نتذكر أن القاعدة الغيرية ليس من الضرورى أن تلاحظ فى الحياة الواقعية) . ومن جهة أخرى حتى فى العلاقات بين الأطفال فان سلطة الكبار منهم تتفوق على المساواة . وبالاختصار نستطيع أن نقول إنه فى هذه الفترة التى يكون فيها الاحترام من جانب أقوى من الاحترام المتبادل فان فكرة العدل لا يمكن أن تنمو إلا فى نواح معينة حيث يبدأ التعاون أن يصبح مستقلا عن القسر . أما فى جميع النواحى الأخرى فإن ماهو عدل نجده مختلطا مع ما يفرضه القانون والقانون غيرى خالص قد فرضه الراشدون .

أما الفترة الثانية فلا تظهر فى مستوى التفكير والحكم الأخلاقى حتى سن ٧ أو ٨ ولكن من الواضح أن هذا يأتى متأخر قليلا عما يحدث خاصة بالتطبيق . وهذه الفترة تتميز بنمو تدريجى للذاتية وأسبقية المساواة على السلطة . فى ميدان العدل الجزائى نجد أن فكرة العقوبة التكفيرية لم يعد الطفل ينقاد إليها بنفس السهولة كما كان قبلا . أما العقوبات الوحيدة المقبولة المعتبرة قانونية فهى التى تقوم على أساس التبادل . أما الإحساس بالاعتقاد فى العدل الحلولى فقد أخذ يتناقص وأصبح العمل الأخلاقى يطلب لذاته مستقلا عن الثواب والعقاب . وفى ميدان العدل الموزع نجد أن قواعد المساواة لها السيادة . وفى النزاع بين العقوبة والمساواة نجد أن المساواة تتفوق على أى اعتبار آخر وهذا ما يحدث أيضا من محاجة فى النزاع مع السلطة . وأخيراً فإنه فى العلاقات بين الأطفال نجد أن المساواة تتفوق بالتدريج كلما زاد العمر الزمنى .

وحوالى سن ١١ ـ ١٢ نجد أن اتجاها عقليا جديدا بدأ يظهر ، ويمكن أن يقال عنه إنه يتميز بالإنصاف وهو ليس سوى نمو المساواة فى اتجاه النسبية . فبدلا من أن ينظر الطفل إلى المساواة كوحدة فإنه ينظر إلى الحقوق المتساوية الأفراد فيما عدا الموقف الخاص بكل منهـــم . وهذا فى ميدان العدل الجزائى يؤدى إلى عدم تطبيق نفس العقوبة على الجميع ولكنه ينظر بعين الاعتبار إلى العوامل المخففة عند

البعض . أما فى ميدان العدل الموزع فمعناه أن الطفل لم يعد يعتبر القانون واحداً للجميع ولكنه يراعى الظروف الشخصية لكل (محابيا الصغار الخ . .) . وهذا الاتجاه العقلى نظرا لأنه أبعد مايكون عن إعطاء حقوق خاصة أو امتيازات ولذلك يؤدى إلى جعل المساواة أكثر تأثيراً .

وحتى لو أن هذا التطور لايشمل مراحل عامة ، بل مجرد مظاهر تميز عمليات معينة ومحددة فقد قلنا مايكفى ، ولنحاول الآن تفصيل الأسس السيكلوجية لفكرة العدل وحالات نموها ، كذلك نعمل على التمييز بين العدل الجزائى والعدل الموزع لأن الاثنين يسيران معا فقط حتى يهبطا إلى عناصرهما الأساسية . ولنبدأ بالعدل الموزع فنصيبه فى النمو العقلى يظهر أنه يدل على أنه هو الشكل الأساسى التام للعدل نفسه :

والعدل الموزع قد ينخفض إلى مستوى آراء المساواة والإنصاف . وهذه الأفكار من ناحية فلسفة المعرفة لانستطيع إلا أن نعتبرها فى البداية إذا قصدنا بالبداية لا الأفكار الفطرية بل قصد بها قاعدة لايساعدنا فيها العقل ولكنه يميل للتدقيق فى معرفتها كما هى فالتبادلية ؛ تفرض نفسها على التعليل العملى كما تفرض القواعد المنطقية نفسها من الناحية الخلقية على التعليل النظرى . أما من الناحية النفسية ـ وهى الناحية التى تدرس الأشياء كما هى لا كما ينبغى أن تكون ـ فإن القاعدة الابتدائيه لاوجود لها سوى فى حالة توازن فهى تشتمل على المثل الأعلى المتوازن الذى تتجه نحوه الظاهرة. أما السؤال فى جملته فهو معرفة لماذا كانت الحقائق وهى كما هى ولكن شكلها التوازنى هو كما وصفناه ليس شيئا آخر . وهذه المشكلة الأخيرة ـ وهى مرتبة على أساس السبب ـ يجب ألا تختلط مع الأولى ، فهذه الأخيرة لايمكن أن تحل بغير التفكير المجرد . وهاتان المشكلتان لا يمكن أن يتفقا إلا إذا أصبح العقل والحقيقة متساويين فى الامتداد . وفى الوقت نفسه يحسن أن نحصر أنفسنا فى دائرة التحليل النفسى . هذا وقد أصبح مفهوما أن الشرح التجريبى لفكرة التبادلية لايمكن أن يعارض بأى حال كونها ظاهرة ابتدائية .

ومن هنا فإنه لا يمكن أن نفكر أن فكرة المساواة أو العدل الموزع ذات جذور فردية وبيولوجية،وهذه ضرورة ولكنها ليست حالات كافية لنموها. ويستطيع الإنسان أن يلاحظ عند الطفل فى مرحلة متقدمة جدا نوعين من الاستجابات يتبعان

دورا هاما جدا فى هذه العملية الخاصة — وأولاهما هى الغيرة وهى تبدأ مبكرة جدا عندالأطفال ، فالأطفال فيما بين الشهر ٨ ، ١٢ كثيرا ما يظهر عليهم غضب شديد حين يشاهدون طفلا آخر يتمتع بالرقاد على ركبة أمهاتهم أو حين تؤخذ منهم لعبة وتعطى لطفل آخر . ومن جهة أخرى فإن الإنسان يستطيع أن يلاحظ فى موضوع التقليد والتعاطف اللاحق استجابات غيرية وميلا للاقتسام يظهران فى وقت مبكر أيضا ، فقد يعطى طفل فى شهره الثانى عشر لعبه إلى طفل آخر وهكذا ولكن عما لا يحتاج إلى بحث أن المساواة لا يمكن أن تعتبر نوعا غريزا ولا إنتاجا تلقائيا لعقل الفرد . ولكنها إستجابات سبق أن أشرنا إلى أنها تؤدى إلى تعاقب الأثر والتعاطف تعاقبا لا نظام فيه . حقيقة إن الغيرة طبعاً تمنع الغير من الاستفادة منا والحاجة إلى الاتصال تمنع الذات من الاستفادة من الغير . ولكن المساواة الحقيقية والرغبة الصحيحة للتبادل تتطلب قيام قاعدة جماعية هى نتيجة لحياة تقوم على أساس مشترك ولا بد أن يولد من تبادل أعمال الأفراد واستجابتهم كل بالآخر إدراك ارتباط ضرورى متزن ومحدود بين كل من « الغير » و « الذات » وهذا هو التوازن المثالى الذى يشعر به بشكل غامض فى كل نزاع وجميع حالات إقامة السلام ومن الطبيعى أن يتضمن تربية الأطفال بعضهم وبعض تربية تبادلية .

ولكن بحثنا يدل على قيام فترة طويلة من الزمن بين الاستجابات الفردية البدائية التى تعطى الحاجة إلى العدل فرصـــة الإبانة عن نفسها وبين الحصول التا على فكرة المساواة .

ذلك أنه لا يمكن أن يتجرد العدل فعلا من إنحرافاته العرفية قبل سن ١٠ — ١٢ وهى السن التى سبق أن رأيناقبلا أن فيه تصل جماعات الأطفال إلى أرقى مستوى من النظام وتقنين القواعد . وهنا كما فى الحالات السابقة يجب أن نميز بين القسر والتعاون وتصبح مشكلتنا إذن هى ما إذا كان الاحترام الجانبى الذى هو مصدر القسر أو الاحترام المتبادل الذى هو مصدر التعاون هو العامل المرجح فى نمو العدل المتساوى .

نحن نرى أنه فى هذه النقطة بالذات لا يمكن أن تتعرض نتائج تحليلنا لأى شك ؛ فالسلطة كما هى لا يمكن أن تكون مصدرا للعدل لأن نمو العدل يتضمن الذاتية وليس معنى ذلك طبعا أن الرائد لا يقوم بدور ما فى نمو العدل حتى النوع الموزع منه ، فما دام الراشد يتعامل مع الطفل على أساس التبادل ويؤثر فيه بالمثال لا بالأمر

فإنه يلعب فى هذا المجال كما فى غيره دورا ذا أثر فعال ، ولكن أهم أثر مباشر لنفوذ الراشدهو الإحساس بالواجب الذى وضحه بوفيه وهنـــاك نوع من التناقض بين الخضوع الذى يتطلبه الواجب والذاتية الكاملة وجد أنه لا يمكن أن يخرج إلى الوجود إلا نتيجة اتفاق حر وسلطة الراشد حتى إذا قامت بدورها فى تطابق مع العدل فإن لها إذن التأثير المضعف لما تتضمنه روح العدل . ومن هنا كانت الاستجابات التى لاحظناها بين صغار الأطفال الذين خلطوا ما هو عدل بما هو قانون ، والقانون هو كل ما تضعه سلطة الراشد، والعدل متحد مع القواعد الموضوعة كما هى الحال فى نظر كثير من الراشدين نذكر منهم أولئك الذين لم ينجحوا فى وضع ذاتية الضمير فوق التعصب الاجتماعى والقانون المكتوب .

ولهذا فإن سلطة الراشد ولو أنها قد تكون لحظة ضرورية فى التطور الاجتماعى للطفل غير أنها ليس فى ذاتها كافية لخلق إحساس بالعدل فهذا قد ينمو فقط خلال التقدم الذى يحدثه التعاون والاحترام المتبادل فيبدأ من التعاون بين الأطفال ثم بين الطفل والراشد ويؤيد هذه النظرية أن الإنسان ليدهشه أن يرى فى مجتمع الأطفال كما هو فى مجتمع الراشدين ـ ذلك الامتداد الذى يسير فيه التقدم فى المساواة جنباً إلى جنب مع الاتحاد « العضوى » ونقصد به نتائج التعاون وذلك أنا لو قارنا الجماعات التى يكونها أطفال ٥ ـ ٧ بمجتمعات ١٠ ـ ١٢ فإننا نستطيع أن نميز أربعة تغيرات مستقلة . أولها أنه بينما نجد مجتمع الصغار يكون كلا لا شكل له وغير منظم فالافراد فيه جميعاً متشابهون نجد أن مجتمع الكبار يكون وحدة عضوية ذات قوانين وتعليمات ،وفى الغالب نجد فيه نظاما لتقسيم العمل (قادة حكام . الخ . .) . وثانيها أنه يقوم بين الكبار من الأطفال اتحاد أخلاقى أقوى مما بين الصغار ، فالصغار مركزيو الذات تلقائيا لا شخصيون ينساقون وراء كل إيحاء يأتيهم ولكل تيار من تيارات التقليد فالإحساس بالجماعة فى حالتهم هو نوع من الاشتراكية الخاضعة للكبار ولأوامر الراشدين ، أما الكبار فعلى العكس من ذلك نجد أن فكرة الحرمان من الحقوق تطبق على حالات الكذب والغش وكل ما يعارض مع الاتحاد ،فالإحساس بالجماعة إذن مباشر ومحافظ عليه أما التغيير الثالث فهو أن الشخصية تنمو بمعنى أن الجدل وتبادل الآراء يحلان محل التقليد المتبادل البسيط عند صغار الاطفال . وأخيرا فإن الاحساس بالمساواة أقوى بكثير ـ كما رأيناعند الكبار عنه عند الصغار فالصغار مازالوا بصفة مبدئية خاضعين لسيادة السلطة وعلى هـذا فإن الرابطة بين المساواة

والاتحاد هى ظاهرة نفسية عالمية وليست كما تبـــدو قاصرة على مجتمع الراشدين ومعتمدة فقط على العوامل السياسية . وعند الأطفال كما هو عند الراشدين يقوم نوعان نفسيان من التوازن الاجتماعى: نوع يقوم على قسر السن فيبعد كلا من المساواة والاتحاد « العضوى » ولكنه يشق مركزية الذات عند الفرد دون أن يبعدها وهو يقوم على التعاون ويعتمد على المساواة والاتحاد .

والآن ننتقل إلى العدل الجزائى فنجد أنه على خلاف أسس العدل الموزع يظهر أنه لا يوجد هنا فى آراء الجزاء أو العقوبة أى عنصر عقلى خالص أو بديهى ؛ فبينما تزداد قيمة فكرة المساواة كلما ازداد النمو العقلى فإن فكرة العقوبة تأخذ فى الضعف. ولتوضيح هذا المعنى يجب أن نميز — كما سبق أن فعلنا — نوعين منفصلين من أنواع الجزاء :فهناك من جهة فكرة التكفير والثواب التى يظهر أنها تشمل الفكرة النوعية عن العقوبة — ومن جهة أخرى فهناك الآراء الخاصة « بوضع الأشياء موضعها الصحيح » أو إصلاحها كما أن هناك المقاييس التى تتجه نحو تجديد الاتحاد الذى انفصم نتيجة للذنب وهذه الأفكار الأخيرة التى جمعناها تحت عنوان « العقوبة بالتبادل » يظهر أنها لا تنهض إلا على فكرة المساواة وفكرة التبادل . والمجموعة الأولى من الآراء هى التى تميل لأن تتناقص حين تعقب الأخلاق الذاتية أخلاق الغيرية والسلطة . أما المجموعة الثانية فهى أصلب عودا لأنها تقوم على شىء أكثر من فكرة العقوبة .

ومهما قيل عن هذا التطور فى القيم فإنه يمكن أن نذكر هنا — كما ذكرنا فيما يتعلق بالعدل الموزع — ثلاثة مصادر للنواحى الثلاث الهامة للجزاء، فقد رأينا قبلا (الفقرة ١) أن استجابات فردية معينة تشكل ظهور الجزاء وأن قسر الراشد يشرح تكوين فكرة التفكير ، وأما التعاون فيقضى على فكرة العقوبة قضاء نهائيا . لا يمكن أن ننكر أن فكرة العقوبة لها جذور بيولوجية، فاللكمة، تقابلها لكمة، والظرف جزاؤه الظرف .فردود الأفعال الغريزية للدفاع والمشاركة الوجدانية تؤدى إذن إلى قيام نوع من التبادلية الأوليـــة التى هى الأرض التى تنمو عليها فكرة الجزاء ولكن هذه الأرض ليست كافية بنفسها ، والعوامل الفردية لا يمكن بنفسها أن تسمو على مستوى الانتقام التقززى دون أن تجد نفسها خاضعة — على الأقل ضمنا — لنظام منظم و مقنن من العقوبات الداخلة فى العدل الجزائى .

فالأشياء تختلف عن طريق تدخل الراشد وسلوك الطفل منذ بداية حياته حتى قبل أن يستطيع الكلام نجده يخضع فى ثبات لعملية الإقرار أو المنع ؛ فالناس تبعاً للظروف قد تقوم بينهم وبين الطفل علاقة سرور أو استياء وقد يتركونه يبكى . ونفس التغييرات فى أصوات من حوله تكفى وحدها لتكوين عقوبة مستمرة . وفى السنين التالية نجد الطفل موضع ملاحظة مستمرة فيقيد كل مايعمله أو يقوله ،وهذا يؤدى إلى التشجيع أو اللوم ولا زالت الأغلبية العظمى من الراشدين تعتبر العقوبة جثمانية أو غيرها مشروعة تماماً ، ومن الواضح أن هذه الاستجابات من جانب الراشد ترجع فى الغالب إلى تعب أو عدم صبر ولكنه فى الغالب أيضاً يفكر فيها ببرود ومع ذلك فانا نكرر أن هذه الاستجابات من جانب الراشد هى نقطة البداية لفكرة العقوبة التكفيرية . فإذا لم يشعر الطفل بشىء سوى الخوف وعدم التصديق كما قد يحدث فى الحالات المتطرفة فإن هذا يؤدى ببساطة إلى حرب علنية ، ولكن نظراً لأن الطفل يحب والديه ويحس نحو أعمالهم باحترام ،وهو الذى استطاع بوفيه أن يحلله ،فإن العقوبة تبدو له إجبارية من الناحية الأخلاقية ومرتبطة بالضرورة بالعمل الذى استفزه . أما العصيان الذى هو قاعدة كل خطيئة ففيه خرق للعلاقات العادية بين الآب والطفل، ولذلك فمن الضرورى إصلاحه.ونظراً لأن الآباء قد أبانوا عن غضبهم العادل وذلك عن طريق استجاباتهم فى شكل عقوبات فإن قبول هذه العقوبات يتضمن الشكل الطبيعى للإصلاح . أما الألم الذى يفرض إذن فإنه يؤدى إلى إعادة إقامة العلاقات التى اهتزت منذ قليل اهتزازا مؤقتا . وبهذه الطريقة فان فكرة العقوبة تصبح مستمدة من قيم أخلاق السلطة . ولذلك نرى أن هذه الفكرة البدائية والمادية للعقوبة التكفيرية ليست مفروضة كما هى بوساطة الراشد على الطفل، وربما لم يحدث أن اخترعها عقل راشد من الناحية السيكلوجية ،وإنما هى نتيجة حتمية للعقوبة التى انحرفت فى عقلية الطفل الواقعية الرمزية .

فاذا تبين قيام مثل هذه الوحدة المتينة بين فكرة العقوبة والاحترام الجانبى مضافا إليها أخلاق السلطة فانه يترتب على ذلك أن كل تقدم فى التعاون والاحترام المتبادل من شأنه أن يقلل تدريجيا ارتباط فكرة التكفير بفكرة العقوبة،وأن يضعف من الأخيرة بحيث تصبح عمـــلا إعدادياً بسيطاً أو مجرد مقياس للتبادل .وهذا مانعتقد أننا قد

لاحظناه فعلا فى الأطفال . فإنه كلما ضعف احترام الراشد كلما نمت أنواع معينة من الأخلاق التى لا يمكن الإنسان إلا أن يضعها تحت عنوان العدل الجزائى . وقد رأينا مثالا لهذا فى الأحكام التى قال بها الأطفال الذين اختبرناهم فى موضوع مقابلة الضرب بالضرب ، فإن الطفل يحس أكثر وأكثر أنه من العدل أن يدافع عن نفسه وأن يرد على ما ناله من ضربات . وهذا جزاء من غير شك ولكن فكرة التكفير يظهر أنها لا تقوم بأى دور فى هذه الأحكام وإنما المسألة مسألة تبادل خالص فهذا شخص قد أعطى لنفسه الحق فى أن يضربنى فهو لذلك قد أعطانى الحق فى أن أكيل له بنفس المكيال . وبالمثل فإن من يغش يحصل على امتياز عن طريق الغش. ولذلك كان من العدل أن نعيد المساواة وذلك بطرده من اللعب أو باسترجاع الكرات التى يكون قد كسبها .

قد يقال إن مثل هذه الأخلاق قد لا توصلنا إلى نتائج بعيدة مادام ضمير الراشد الخير يطالب بشىء أكثر من تطبيق مجرد التبادلية ، فالإحسان والتغاضى عن الاضرار التى تبودلت هى فى نظر الكثيرين أشياء أعظم بكثير من المساواة الخالصة . ويعنى علماء الأخلاق فى هذه الناحية بالنزاع بين العدل والحب مادام العدل غالبا مايدعو إلى مالا يقره الحب والعكس بالعكس . ولكنا نرى أن هذه العناية بالتبادلية بالذات هى التى تقود الإنسان إلى ما بعد عدل الأطفال قصار النظر ممن يردون على الضربات التى أصابتهم بضربات مساوية لها من الناحية الحسابية . فالتبادلية لها وجهان مثلها فى ذلك مثل الحقائق الروحية التى هى نتيجة النمو الذاتى لا القسر الخارجى ويقصد بذلك التبادلية الحقيقية والتبادلية المثالية ، فالطفل يبدأ يزاول المثالية نفسها ببساطة وهذه ليست شيئا سهلا كما قد نظن، ثم بمجرد أن يعتاد الإنسان على هذ الشكل من التوازن فى أعماله نجد أن سلوكه يتغير من الداخل نتيجة أن تكوينه يعود فيؤثر كما كان على محتوياته . فما كان يعتبر عدلا لم يعد مجرد عمل تبادلى وإنما هو سلوك يسمح بتبادلية مدعمة غير محدودة . فيحل المثل القائل «افعل ماتريد أن يفعل معك» محل فكرة المساواة غير الناضجة ، فالطفل يضع العفو فوق الانتقام لا على أنه نتيجة للضعف وإنما لأنه ليس هناك نهاية للانتقام (طفل فى العاشرة) . وكما أنه فى المنطق نستطيع أن نتبين نوعا من التفاعل بين شكل القضية ومحتوياتها حين تكون قاعدة التناقض مؤدية إلى تبسيط التعريفات الابتدائية وتنقيتها، وكذلك الحال

فى الأخلاق فان التبادلية تتضمن تنقية اتجاه السلوك العميق وترشده إلى فكرة العالمية نفسها وذلك عن طريق مراحل متدرجة. ودون أن نترك دائرة التبادلية نستطيع أن نقول إن الكرم — وهو الذى يميز المرحلة الثالثة — يتحالف مع العدل الخالص البسيط ومع أشكال العدل النقية جدا مثل الإنصاف والحب فلا يعود هناك أى نزاع حقيق.

وفى الختام نقرر أننا وجدنا فى دائرة العـــدل — كما فى الميدانين الآخرين اللذين درسناهما — ذلك النزاع بين نوعى الأخلاق وهما اللذان لفتنا إليهما أنظار القراء كثيرا. فأخلاق السلطة وتلك التى تقوم على الواجب، والطاعة تؤدى فى ميدان العدل إلى الخلط بين ما هو عدل تبعا للقانون القائم وبين قبول عقوبة التكفير. أما أخلاق الاحترام المتبادلة وهى تقوم على فكرة الخير (كمعارضة للواجب) وفكرة الذاتية فإنها تؤدى فى ميدان العدل إلى نمو المساواة وهى الفكــرة التى تقوم فى قاع العدل الموزع والتبادلية. فالاتحاد بين المتساويين يبدو مرة أخرى كمصدر لمجموعة كاملة من الآراء الأخلاقية المكملة والمتطابقة وهى التى تميز التفكير المعقول. ويمكن أن نتساءل عما إذا كان من المستطاع أن تنمو هذه الحقائق دون مراحل تمهيدية يصاغ فيها ضمير الطفل بوساطة الاحترام الجانبى للراشد ونظراً لأن هذا الموضوع لا يمكن إخضاعه للتجربة فمن العبث أن نناقشه. ولكن من المؤكد أن التـــوازن الأخلاقى الذى نصل إليه بوساطة النظريات التكميلية للواجب الغيرى وعن طريق العقوبة الخالصة كما تسمى هو توازن غير مستقر نظراً لأنه لا يسمح للشخصية بأن تنمو وتتسع إلى أقصى حدودها. فكلما نما الطفل فإن خضوع ضميره لعقل الراشد يبدأ فى نظره أن يكون أقل قانونية، وفيما عدا حالات النمو الأخلاقى المضبوطة الناتجة إما من الخضوع الداخلى المقرر (هؤلاء الراشدون الذين يبقون أطفالا طول حياتهم) أو من الثورة المدعمة — فإن الاحترام الجانبى يميل من تلقاء نفسه إلى أن ينمو فى اتجاه الاحترام المتبادل وحالة التعاون التى تتضمن التوازن العادى. ومن الواضح أنه ما دامت هذه الأخلاق هى من النوع التعاونى فإن أخلاق الطفل تنمو بسرعة متأثرة بالأمثلة المحيطة بها. والواقع أن احتمال أن تكون هذه ظاهرة متجهة فى اتجاه واحد هو أقرب الصواب من أنها مجرد ضغط اجتماعى، ذلك أنه لو أن الجماعات

البشرية قد تطورت من الغيرية إلى الذاتية ومن نظم دينية استبدادية إلى نظم ديموقراطية تقوم على المساواة، فإن ظاهرة التكاثف الاجتماعي التي وضعها دوركيم تساعد على تحرير كل جيل من الجيل الآخر، وبذلك أصبح النمو الذي وصفناه ممكنا عند الأطفال والمراهقين.

وهكذا نكون قد وصلنا إلى حيث تتلاقى مشكلات الاجتماع مع مشكلات علم النفس الوراثي وأصبحنا أمام سؤال في غاية الأهمية فنقتنع بهذه الإشارات، ولنقارن الآن النتائج التي وصلنا إليها بالآراء الأساسية في علمي الاجتماع والنفس المتصلة بالطبيعة التجريبية للحياة الأخلاقية

الفصل الرابع

خلقا الطفل وأنواع العلاقات الاجتماعية

سواء أردنا أم لم نرد فإن الموضوعات التي كان علينا أن ندرسها من حيث صلتها بأخلاق الطفل قد تطرقت بنا إلى قلب المشكلات التي درسها المعاصرون من علماء الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي . فالمجتمع — في نظر أتباع دوركيم — هو المصدر الوحيد للأخلاق ، فإذا كان الأمر كذلك فليس هناك نظام أحسن من علم نفس الأطفال يمكن أن نشاهده فيه . ومن يقرأ كتاب « التربية الخلقية » لدوركيم لابد أن يلاحظ أن كل نظام اجتماعي لابد أن يؤدي حتما إلى نظام تربوي . ولعل هذا هو السبب الذي دعانا إلى دراسة بعض النظريات المهمة المعاصرة في علم الاجتماع وعلم النفس الأخلاقي . وأن نقارنها بالنتائج التي وصلنا إليها ، وذلك رغم الصعوبات التي تواجه محاولة من هذا النوع . وسوف نبتعد عن أي مناقشة ذات صفة عامة وإنما نقصر بحثنا على الميادين التي تتناول فيها نظريات علم النفس الاجتماعي الطفل تناولا مباشراً . وعلى أساس هذه النظرية يبدو لنا أن الموضوعات الآتية تستحق منا الدراسة ؛ وهي آراء دوركيم وفوسونية Durkheim and Fauconnet عن المسئولية التي أدت إلى ظهور كتابات دوركيم عن العقوبة في المدرسة ، وكذلك نظرية دوركيم عن السلطة كمصدر للحياة الأخلاقية للطفل ، ونظريات بولدوين Baldurn وفوق هذا كله نظريات بوفيه عن أصل العاطفة الخلقية . وأخيرا نتعرض لبعض الآراء التربوية الخاصة بذاتية الضمير عند الأطفال .

ولكي نتجنب أي سوء فهم قد يتعرض له هذا البحث فإنه يجب أن نشير ابتداء إلى أننا سنتناول هذه الموضوعات التربوية الخالصة من الناحية النفسية ، لا التربوية .

الواقع أن أغلبية الحقائق التربوية هي حقائق من علم النفس الاجتماعي ولذلك فإنا ـ رغم عدم رغبتنا في أن نضع نظاما للتربية يقوم على أساس بحثنا هذا ـ إلا أننا نتساءل عما إذا كان نظام يقوم على السلطة كالذي يؤيده دوركيم هو حقيقة ضروري في دستور الحياة الأخلاقية . وهذا سؤال في علم النفس الخالص وعلم النفس التطبيقي ،

فإذا كان البحث فيما إذا كان دواء أوصى به بعض الأطبـاء سوف يقتل المريض أو يشفيه مما يعنى به السيكلوجى كما يعنى به الطبيب فإنا كذلك سوف نتناول موضوع التربية من الناحية التجريبية لا من الناحية العملية .

نظريات دوركيم وفوسونيه [1] :

لقد وضع بول فوسونيه فى كتابه عن « المسئولية » آراء دوركيم عن العدل الجزائى والقانون الجزائى فى قالب جـــذاب ومبتكر وقدختم بحثه بأن بين أن المسئولية فى آخر أشكالها أو فى أنقاها كما يرى هو ، ليست سوى المسئولية الموضوعية التى وجدنا لها أمثلة كثيرة عند الأطفال ، ولهذا فليس هناك بحث أوفى من هـذا البحث يمكن العثور عليه ليعاوننا فى دراسة ما قد تشتمل عليه روح التربيـة عند دوركيم،ونقد بذلك فكرة أن الجماعة واحدة ، وأن صفة الدوام فيها هى من نوع يضمن قيام واستقرار القيم الأخلاقية .

فالمسئولية عنـد فوسونيه هى « الصفة التى يتصف بها أولئك الذين يجب أن يعتبروا ، على أساس قاعدة ما ، أشخاصا سلبيين بالنسبة للعقوبة » (ص ١١) . ومعنى أنك مسئول أنك تستحق « العقاب عدلا » (ص ٧) .

ولننتقل إلى الدراسة المقارنة للجماعات المختلفة التى لدينا عنها معلومات كافية تسمح لنا بأن نقيم نوعا من القانون التطورى الذى يسود على تاريخ المسئولية كله ، فنرى أنا إذا قارنا بين المسئولية عندنا وبين أكثر أشكالها غنى وفهماً لوجدنا أنها قدتقلصت بالتدريج حتى وصلت إلى شكلها الحاضر .

فنى الجماعات المتحضرة المعاصرة نجد أن المسئولية تنحصر فى الراشدين الأحياء العقلاء ، أما فى المجتمعات القديمة أو غير المتحضرة — كما كانت الحال فى العصور الوسطى بل وأحيانا فى العصور الحديثة — فإنا نجدأن المسئولية أيضا تنصب على الأطفال والمجانين (حتى ولو عرف عنهم ذلك) وكذلك الأموات والحيوانات والجماعات على السواء . ويمكننا أن نصل إلى النتيجة نفسها لو أنا درسنا مواقف المسئولية دراسة تطورية . وفى مجتمعاتنا نجد أن القصد (أو بعض الظواهر النفسية الأخرى من مثل الإهمال والنسيان الخ . . .) ضرورى فى حالة المسئولية . ومن الناحية الأخلاقية القصد هو كل شيء ،وفى نظر القانون لابد من وقوع مخالفة ، ولكن ليس هناك ذنب

[1] P. Fouconnet, Lu Responsibilié Exude de Sociologie paris alcan 1920.

بلا قصد ، أو قلة تبصر ، أو إهمال . « و فى أثناء دراستنا التراجعية لتاريخ القانون الجزائى قد وصلنا إلى المسئوليــة الجمعية الخالصــة (ص ١٠٥) . وبمعنى آخر إن الأخلاق البدائية والقانون القديم يقيمان المسئولية حتى فى الأعمال القسرية والحوادث والتصرفات التى ارتكبت بلا إهمال أو قلة تبصر ، وبالاختصار فإن المسئولية البدائية هى أولا وقبــل كل شىء موضوعية وانتقالية ، أما المسئولية عندنا فشخصية وقاصرة على الفرد .

فما هى المسئولية إذن ؟ .

لحل هذه المشكلة نجد أن فوسونيه يتفق مع روح دوركيم فى شرح هذه الظاهرة، لا عن طريق وضع القوانين التى تتحكم فى تكوينها أو نموها ، بل عن طريق تأكيد العناصر الثابتة والمشتركة فى كل المرحلة ، وينبغى أن نلاحظ هذه النقطة الأساسية فى الطريقة . وعلى هذا يجب أن توضع التفسيرات الفلسفية المسئولية لأنها تهمل الحالات الأولية للظاهرة التى ندرسها .

هذا ونجد فى النظريات التطورية من مثل نظريات وسترمارك westrmaik وغيره هذا العيب ، فهى تهمل الحالات الأولى للانحرافات الأخلاقية والعقلية كما لو كانت آراؤنا الحديثة تتضمن أرقى القواعد والنتائج الضرورية لكل ماتقدمها . أما إذا نسبنا نفس القيمة إلى كل الحالات التى توصلنا إليها الطريقة المقارنة فإننا سوف نرى أنه حتى إذا كانت العقوبة لاتؤيد وجود علاقة صريحة ومحدودة بالضحية فإنها دائماً محدودة العلاقة بالجريمة ، وبمعنى آخر فإن الجريمة تستحق العقاب فى كل عصر ومكان ، وإذا كانت العقوبة لاتقع على رأس المذنب مباشرة فإنها تقع على شخص ما . وإذا نظرنا إلى الجريمة على أنها عمل مادى مستقل عن البواعث الداخلة فيها فإنها تصبح مركزاً لمرض معد يجب القضاء عليه وعلى كل ماحوله قريباً كان أم بعيداً . وإذا كان الجزاء موجها إلى الجريمة فما ذلك إلا لأنه لا يستطيع الوصول إلى الجريمة فينحرف نحو النائب عنها (ص ٢٣٤) .

وهناك تتداخل نظرية دوركيم عن الجريمة ، فكل مجتمع يتكون أساسا من مجموعة من العقائد والوجدانيات مكونة كلا يجب الدفاع عنه . ونواة هذه العقائد هي عاطفة التقديس ، وهي مصدر كل أخلاق ودين . وكل مايسيء إلى الوجدانات

القوية والمحدودة لهذه العاطفة الجماعية فهو جريمة ، وكل جريمة فيها انتهاك لحرمة . والجريمة التي تتعدى على الروابط الاجتماعية تعتبر لمجرد أنها أدت إلى ذلك ذات معنى صوفي ، فهي مصدر الفساد والتدنيس وما قد ينعكس منهما مرئيا أو غير مرئي لاحصر له ، ولذلك يجب أن يكبت ، وكذلك يجب أن تكبت نتائجها القاتلة ويجب أن توضع الأشياء وضعها الصحيح ، والعقوبة هي العملية الصوفية ذات التأثير في إعادة الشيء إلى أصله .

ولهذا فليس يهم كثيراً على من تقع العقوبات ، فالمهم أنه لابد من توقيعها ، وأنه ينبغي أن تكون مناسبة للجريمة . فهذا دستور المسئولية . وأكثر من ذلك فإنه يسهل أن نعرف كيف ظهرت طريقة اختيار الشخص المسئول ؛ فالعملية قد قامت بفضل النظام الآلي للانتقال الذي يخضع لقوانين الانتقال السيكولوجي :

فأولا هناك انتقال عاطفي ، فالعواطف التي تثيرها الجريمة تنتقل إلى كل شيء يتصل بها من قريب أو من بعيد .

وثانيا هناك حكم ، فالمجتمع يقرر أن شخصا معينا هو المسئول ، وهذا الحكم يصبح سائدا عن طريق علاقات الاتصال أو التشابه . ويترتب على هذا ضمنا أن المذنب نفسه — إن أمكن الوصول إليه — يعتبر ممثلا للنهاية العظمى للعلاقات مع الجريمة ؛ ولكن في حالة عدم إمكان الوصول إليه فان أي شيء يرتبط بالجريمة يجب عقابه . وعلى هذا فإن المسئولية تنصب من الخارج على رأس المذنب أو من يحل محله وتحولهم إلى أشخاص يحملون خطايا غيرهم ، أو آلات للتطهير الاجتماعي . ولهذا كان للمسئولية وظيفة محدودة وهي إمكان تحقيق الجزاء عن طريق السماح له بأن يقوم بدوره النافع (ص ٢٩٧) وهذا الدور أخلاقي من أساسه ، إذ أنه في الحالة التي توجد فيها عقوبات يمكن التأكد من وجود أخلاق . فالعقوبة — وبالتالي المسئولية — لها إذن نصيب في القيم الأخلاقية (ص ٣٠٠) .

وقد بقيت مشكلة ، وهي إذا كانت هذه هي روح المسئولية فكيف يتأتى إذن أن هذا الدستور قد تطور حتى وصل إلى درجة أننا لم نعد نستطيع لأول وهلة أن نصل إلى حالاته البدائية ؟ فكيف تقطعت المسئولية بهذه الطريقة حتى انحصرت في الراشد العادي الذي قام بعمله عن قصد ؟ ولماذا أصبحت المسئولية فردية وروحية بهذه الطريقة ؟

الواقع أن حالة المسئولية الحاضرة — نظراً لأنها أبعد ما تكون عن أن تصل إلى نقطة الاتصال الضرورية لإحداث تغيير داخلي في المسئولية — نجدها على العكس من ذلك تنتج من الضعف التدريجي للقيم البدائية الذي يعزى إلى فعل العوامل المضادة. ولذلك فإن السبب العام لهذه العملية التطورية يبدو أنه خارجي بالنسبة للمسئولية ذاتها ؛ فهو الحنو والنزعة الإنسانية . ذلك أنه ولو أن المجتمع قد تثير الجريمة غضبه فإن الوجدانات المضادة قد تظهر وقت العقوبة. وكما قال اهرينج Ihring :— إن قصة القصاص هي قصة الإبادة المستمرة . وهذا هو السبب في أن المسئولية تميل باستمرار لأن تتقلص .

ففي البداية نجد أن المجتمع يعاقب كل إنسان ؛ فالفرد ليس أكثر من وسيلة لغاية ، أما الآن فإننا نعاقب في الغالب مرغمين ويعطى المذنب كل فرصة للدفاع عن نفسه والتخلص من العقوبة .

وهذا يؤدي إلى نتيجتين أساسيتين : الأولى « يمكن أن نقول إن المسئولية أصبحت فردية خلال تطورها . فبينما نجد المسئولية جماعية وانتقالية عند الجماعات البدائية فإننا نجدها في المجتمعات الراقية شخصية بمنتهى الدقة » (ص ٣٣٠) والنظم الدينية وحدها — ونقصد بذلك أعظم نظمنا محافظة — هي التي ما زالت فكرة الخطيئة الأصلية فيها تحيي فكرة المسئولية الجماعية، فإن خطيئة آدم قد دنست الإنسانية كلها بخطيئة تدعو إلى التكفير ، أما في القانون وفي الأخلاق فان هذه الآراء تثور علينا . غير أن مسئوليتنا الفردية الخالصة ليست سوى حالة غش للمسئولية الحقيقية ، وقد تعلمنا بصفة عامة أن المسئولية فردية في طبيعتها . انتقالية بالصدفة . وقد يفسر تاريخ المسئولية على أساس تقدمي ؛ فالمسئولية الحقيقية ذات الصفة الشخصية يقال إنها تمت في خلال عملية التطور . ومع ذلك فإنا نميل إلى عرض الحقائق على ضوء مختلف تماما ؛ فصفة الاتساع والقابلية للانتقال التي تتصف بها المسئولية قد تبدو لنا صبغتها الأساسية . وعلى العكس من ذلك فإن فردية المسئولية هي نتيجة لعملية محدودة وضعيفة . أما القوى التي تجعل المسئولية فردية فهي أبعد ما تكون عن أن تنقيها أو تكملها إذ أنها مضادة لطبيعتها ؛ فالمسئولية الرقيقة تشبه القيمة الإيجابية الدنيا للمسئولية ، فهي تميل نحو نقطة الصفر . وعلى أساس وجهة النظر هذه فإن تطور المسئولية يبدو أنه تراجعي ؛ فالمسئولية النامة هي المسئولية في أضعف حالاتها حين تقترب من النقطة التي لا تظهر فيها » (ص ٣٤٣ — ٤) .

أما الناحية الثانيـة من نواحي تطور المسئولية فهي الناحية الروحية ؛ فالمسئولية البدائية هي مسئولية موضوعية ، والجريمة هي أولا وقبـــل كل شيء حادثة مادية والرابطة التي تربط الجريمة بالمسئول عنها هي دائما رابطـة مادية (ص ٣٤٥) وعلى العكس من ذلك فإن المسئولية في نظر العلماء المعاصرين تنشأ في ضمير الشخص المسئول بسبب العلاقة النفسية بين هذا الضمير وبين الحادث نفسه . وهذه الصفات تتعارض تمام المعارضة مع الموضوعيـة التي وصفناها . (ص ٣٤٥ - ٦١) . ويرجع سبب ظاهرة الروحيـة هذه إلى أن المجتمع - وهو الذي يبدأ خارجيـا بالنسبة لعقل الانسان - « يصبح حلوليـا أكثر وأكثر من الفرد ، ثم يصبح عنده اجتماعيا أكثر فأكثر بمرور الزمن ثم يضاف إلى ما هو عضوى ونفسى الأصل ويهذب عن طريق الاشتراك في الحياة الاجتماعية، وروحيـة الأخلاق أو الآراء الدينية توضح التداخل الحقيق للنواحي الاجتماعية في الفرد » (ص ٣٦٧) . *وبالاختصار فلو أن المسئولية* عنيت بالبـاعث وحده فهي تفعل ذلك بفضل العملية نفسها التي جعلتها فردية ، فكلما أصبحت الحياة الاجتماعية فردية كلما كانت أكثر تعمقا في داخل الفرد » (ص ٣٥١) وعلى ذلك فإن شعورنا الأخلاق ليس أكثر من البقايا الداخلية للشعور الجماعي ، وهذا ليس كسبا ، فالروحية في المسئولية تشبه الفردية وهي تظهر خلال التاريخ إذن على شكل جدب عظيم وإبادة مستديمة . أما المسئوليـة الشخصية فهي بعيـدة عن أن تكون مقدرة عنـد الجميع على أنها مسئوليـة في أرقى مستوى كما قد يظن ولكنها في الواقع ليست إلا شكلا ضامرا من أشكال المسئولية » (ص ٣٥٠)

ولكن يجب ألا يكون الإنسان إطلاقيا إلى أقصى حد ؛ فما زالت في مجتمعاتنا آثار للمسئولية الجماعية والموضوعية . ويذكر فوسونيه أنه وجد أمثلة لها في الاتجاه الحاضر لقانون العقوبات في إيطاليا .

فالشكل الحاضر لم يقض قضـاءا تاماً على الحالة البدائيـــة ؛ « فالحالة الأولى ما زالت فرعا حيـا للشجرة الأصليـة التي انفصلت منها الحالة الأخيرة بالتـدريج » (ص ٢٧٧) . وإذن فمن الطبيعي على أساس وجهـة النظر التربوية أن نتفق مع دوركيم على استخلاص ضرورة إقامة نظام للعقوبات المدرسية على اعتبارها الوسيلة الوحيدة لإحياء مصدر دائم لكل مسئولية في عقول الناس .

ولا نعرف فيما نعرف نظرية أنسب من نظرية دوركيم وفوسونيه تلقي ضوءا على

المشكلات التى أثارتها فكرة تقرير الوحدة الأخلاقية للمجتمع ، ففوسونيه قد وضع نطاقاً محكما حاول فيه أن يشرح ظاهرة نجح أكثر من أى شخص آخر فى تتبع تطورها التاريخى ، وذلك عن طريق الاستمرار فى حالات الإدراك الجماعى . ولا داعى لأن نناقش التحليل الدقيق الذى وضعه فوسونيه ولا التقسيم الصحيح للحقائق التى جمعها ، فالعلاقة الوثيقة بين ظاهرة المسئولية الموضوعية التى يمكن ملاحظتها عند الطفل والظاهرة التى تميز القسر الإجتماعى البدائى تؤيد النظرية القائلة بأن خارجية العلاقات تؤدى إلى قيام نوع من الواقعية الأخلاقية المصاحبة لها . والذى يبدولنا فى حاجة إلى تفسير هو التفسير العام الذى وضعه للمسئولية وللعقاب والعلاقات القائمة بين الحقائق الأخلاقية والمجتمع على اعتباره كلا ثابتا لا يتغير .

وخير درس نتلقاه من علم الاجتماع المقارن هو أنه يوجد على الأقل نوعان من المسئولية : واحدة موضوعية وانتقالية ، والأخرى شخصية وفردية ، وأن التطور الإجتماعى قد أدى بالتدريج إلى سيادة النوع الثانى . فإذا سلمنا بهذا أمكن أن نصل إلى حلين هما أن نعرف المسئولية بالإتجاه الذى أخذته فى التاريخ - بموجهها - أو أن نعرفها بعناصرها التركيبية الثابتة .

وقد اختار فوسونيه الحل الثانى اعتمادا على قوة منهج دوركيم المسلم به ، فقد ذكر لنا أن الذى يعنيه فى تاريخ المسئولية ليس هو الأشياء التى تتغير بقدر ما هو الأشياء الثابتة . والذى أدى به إلى هذا الاختيار هو عمق أساس وحدة الحقائق الاجتماعية. وأيا كان الإختلاف فى المدنية فهناك شىء اسمه مدنية(ص ٢٠) . ولكننا قد نتساءل : إلى أى حد يمكن اعتبار هذه الطريقة مرضية ؟ فماذا نقول عن عالم من علماء النفس الذى يشرح نظرية السلبية والعدد فيضع لنا معادلات فى السحر والصوفية فى نفس مستوى نظرية اينشتين فى السابية ، أو نظريته فى الأرقام المركبة ؟ فأنت إذا بحثت فقط عن العناصر المشتركة فى جميع المراحل واستبعدت كل الاعتبارات الخاصة بالموجهات أو الاتجاهات فان تصل إلى شىء سوى بقايا إحصائية عديمة الثبات (فما هى العناصر المشتركة فى كل مراحل السببية ؟) وإلا فانا نعزو كل شىء إلى الحالات البدائية ، وهذا مانخشى أن يكون قد فعله فوسونيه . والواقع أنه مامن شك فى أنه لاغنى عن معرفة الحالات البدائية للحقائق التى يرغب الإنسان فى تحليلها ، ولكن تطورها التالى يمدنا ببينات ليست أقل منها أهمية فى تكوينها . وبعبارة أوضح يجب

أن نبحث من جميع النواحي فى تحديد اتجاه المراحل المتتالية وفى استخلاص العناصر الثابتة المشتركة بين المراحل كلها . ولكن ماهو ثابت ليس هو الصفة المميزة للتركيب (وإلا فان الحالة البدائية يمكن دائما أن نبنى على أساسها حالة حقيقية) بل هو الوظيفة فقط . أما عن التركيب فإنه يتغير تغييراً لا نهائياً مادامت أنواعه تخضع لوظيفته ، وما دامت قوانين التطور التى تتحكم فى مثل هذه الانواع أقوى من الناحية التعليمية من الظاهرات الخاصة بأى مرحلة معينة . وهذه لا ترتبط بقوانين تطور المسئولية ولا بالوظيفة المشتركة فى المراحل المختلفة التى قال بها فوسونيه، فلا صلة لها بقوانين التطور. وقد شرح لنا سبب ذلك بكل وضوح . وليست هى أيضاً الوظيفة المشتركة المستخلصة من تركيب الظاهرة ، وذلك لأن المسئولية عندنا الآن ليست انتقالية ولا موضوعية وما دام فوسونيه يعتبر هاتين الظاهرتين داخلتين فى تركيب المسئولية الحقيقة .

وعلى أساس المعلومات النفسية عن أخلاق الطفل يمكن أن نبحث عن تفسير المسئولية ، فمع احترامنا للنتائج القيمة التى وصل اليها فوسونيه فاننا مقتنعون بالضرورة المزدوجة للثبات أو الاستمرار الوظيفى وتوجيه التطور فى التركيب وقدسبق لنا الإلمام بقيام نوعين من الأخلاق عند الطفل وهما القسر والتعاون . فأخلاق القسر هى تلك الخاصة بالواجب الخالص والبسيط وبالغيرية، فالطفل يقبل من الراشد عددا معينا من الأوامر ، التى يجب أن يخضع لها مهما كانت الظروف ، فالصواب هو مايطابق هذه الأوامر ، والخطأ هو الذى يجانبها ، أما الباعث فيلعب دورا صغيراً فى هذه النظرية. وأما المسئولية فهى موضوعية تماما ولكنه بالتدريج تنمو أخلاق التعاون موازية لهذه الأخلاق أول الأمر ثم مضادة لها . والقاعدة المرشدة فى أخلاق التعاون هى الاتحاد فهى التى تعنى أولا وقبل كل شىء بذاتية الضمير وبالباعث وبالمسئولية الشخصية تبعاً لذلك . والآن ينبغى أن نلاحظ أنه بينما أخلاق الاحترام المتبادل تعارض - من ناحية القيم - أخلاق الاحترام من جانب واحد ، فان الأولى — برغم ذلك — هى نتيجة طبيعية للأخيرة وذلك من وجهة نظر أسباب هذا التطور . فكلما اقترب الطفل من مرحلة الطفولة كلما اتجهت علاقاته بالراشد نحو المساواة . فالإحترام من جانب واحد المتصل بالقسر ليس نظاما ثابتا ، والتوازن الذى يتجه نحوه ليس سوى الاحترام المتبادل . ولهذا

لا يمكن أن ندعى بالنسبة للطفل أن السيادة النهائية للمسئولية الشخصية على المسئولية الموضوعة هى نتيجة لقوى متعارضة فى علاقتها بالمسئولية عموما ، بل على العكس من ذلك إنه بفضل قيام نوع من المنطق الداخلى نجد أن الحالات المتقدمة تتطور من الحالات البدائية ولو أنه من ناحية التركيب نجد أن الأولى تختلف كمًّا عن الأخيرة ، فلماذا إذن لا يحدث هذا فيما يتعلق بالمجتمع بطريقة منظمة ؟ نستطيع ـ بلا استعارة ـ أن نقول إن العلاقة يمكن أن تقوم بين طاعة الفرد للأوامر الجماعية وبين طاعة الطفل للراشدين على وجه العموم ، ففى كلتا الحالتين نجد أن الإنسان يخضع لأوامر معينة لأنه يحترم المسنين . فالمجتمع ليس ســـوى سلسلة (أو كثير من السلاسل المتقاطعة) من الأجيال كل منها يضغط على ما يليه ، وقد كان أوجست كومت Auguste Comte على حق فى اعتبار هذه العملية التى يقوم بها كل جيل على الآخر أهم ظاهرة فى علم الإجتماع والآن فإننا حين نفكر فى نظم الحكم فى الجماعات البدائية ، وحين نفكر فى سلطان الأسرة الآخذ فى التقلص نتيجة التطور الإجتماعى ، وفى كل الظاهرات الاجتماعية التى تميز المدنيات الحديثة ، فإننا لا نستطيع إلا أن نرى فى تاريخ الجماعات نوعا من التحرر التدريجى للأفراد ، وبمعنى آخر رفع الأجيال المختلفة فى علاقتها بعضها ببعض ، أو كما قال دوركيم إن الإنسان لا يستطيع أن يوضح الطريق الذى مرت به الجماعات من التطابق القائم على القوة فى الجماعة المنقسمة إلى الاتحاد العضوى للجماعات المختلفة دون استحضار الإشراف المتضائل للجماعة على الفرد باعتباره العامل السيكلوجى الأساسى . وكلما زادت كثافة المجتمع كلما سهل على المراهق أن يتهرب بسرعة من القسر المباشر فى علاقاته ودخل فى عدد من المؤثرات الجديدة وتمكن من أن يستقل روحيا عن طريق مقارنة العلاقات بعضها ببعض .

وكلما تعقد المجتمع وأصبحت المسئولية ذاتيـــة ازدادت أهمية علاقات التعاون بين الأفراد المتساوين . والآن إذا كان التعاون يتلو القسر بالشكل الطبيعى الذى وصفناه ، وبالتالى فإن أخلاق الاحترام المتبادل تتفوق على السلطة ، فإنه يبدو لأول وهلة أنه ليس هناك من سبب يدعونا إلى اعتبار المسئولية الشخصية حالة كاذبة من حالات المسئولية « البدائية » . وكل ما يمكن أن يقال هو أن العقلية المعقولة كانت شكلا كاذبا من العقلية السابقة للعملية « السابقة للمنطقية » وأن الأخلاق المستقلة قد كانت حالة مخففة من حالات الديانات الأولية . ونحن نرى على العكس من ذلك أنه لو أن ظاهرة التربية أمكن اعتبارها فعلا تقوم بغرس جرثومة أصول

الظاهرة الاجتماعية فإن المسئولية الشخصية إذن هى النتيجة العادية للمسئولية الموضوعية بنفس الطريقة التى يفسح بها قسر التطابق مكانا للتعاون يقوم على التباين الاجتماعى والفردية وعلى ذلك فإن ضعف المسئولية الموضوعية والانتقالية لا يرجع سببه فقط إلى أن الشفقة والانسانية يقومان بضبط الجزاءات، وإنما يرجع السبب إلى أن الآراء الخاصة بالجريمة الإرادية، بل وإلى أن العقوبة التكفيرية تفقد كل معنى لها فى دائرة الأخلاق الذاتية. أما الأفكار الخاصة بالذنب والعقوبة فتنتج فى الوقت نفسه من تلك الخاصة بالواجب والصواب والخطأ والعدل الموزع.

ولذلك يميل لأن تربط الأخلاق كما ميزهما فوسونيه باتجاهين عقليين عامين وبنوعين من الأخلاق اعتدنا عليهما. أما الانتقال من أحدهما إلى الآخر فلم يحدث صدفة، بل إن التطور الذى تم بينهما قد كان متحدا مع مجموعة التغيرات النفسية والاجتماعية التى تميز مرحلة الانتقال من التطابق الدينى للجماعات «البدائية» حتى الاتحاد القائم على المساواة فى الوقت الحاضر. فالغيرية التى تسير جنبا إلى جنب مع القسر تنتج المسئولية الموضوعية كما أن الذاتية التى تسير مع الاحترام المتبادل مع التعاون تنتج المسئولية الشخصية. أما عن أخلاق التعاون فإن جراثيمها تقوم فى أى مجتمع ولكنها مكبوتة بسبب القسر السائد فى الجماعات التى تخضع للانقياد، ولكن الاختلاف الاجتماعى والاتحاد «العضوى» المميز للجماعات المتحضرة يسمحان لها بأن تنتشر، وهكذا يتضح تحول المسئولية.

والآن ننتقل إلى مناقشة آراء فوسونيه بشكل أدق حتى نختار بين نوعى التفسير. ولو أن فوسونيه وضح لنا الفرق بين آرائنا والآراء التى كانت سائدة فى الأزمنة البدائية غير أنه حاول أن يخفف من هذا الفرق بأن بحث عن أدلة للمسئولية الموضوعية وعن بقايا الآراء القديمة فى عصرنا الحاضر. ولذلك نجد فوسونيه فى حديثه عن المدرسة الإيطالية فى التشريع، التى تعد المجرم فاسداً أصلا والمجتمع نفسه غير مسئول عن حالته، فهو يقول: «إن المسئولية لا يمكن أن تتجدد أو تدعم عن طريق غير طريق الرجوع إلى مصدرها هى نفسها» (ص ٣٤٤). وعلى هذا فإن مسئولية المجتمع فى حالة السكير المجرم يمكن مقارنتها بمسئولية الأسرة فى حالة ارتكاب الفرد للمحرمات، ولكننا نخشى فى هذه النقطة من وجود بعض اللبس، فإذا كانت الجماعات الأولية تعتبر المسئولية جماعية فهي تفعل ذلك لكي توسع الدائرة التى تطبق فيها

الجزاء ، وهذا يؤدى إلى تحسين القصاص ويزيد من النفوذ الغامض للتكفير . ولكن الرأى الحديث القائل بمسئولية المجتمع عن جريمة ارتكبها أحد أفراده على العكس من ذلك فهو يعلل مسئولية الآخير ويضعف من عقابه . ففى اعتبار السكير ضحية فوضى المجتمع نحاول أن نرفع عنه كل قصد، وعلى وجه التدقيق أن نخلص عمله السىء من كل عنصر من عناصر الجريمة . ومن الطبيعى أن نجد آثار المسئولية الجماعية بيننا الآن . فنى حالة الحرب مثلا تعتبر الأمة كلها مسئولة عن أخطاء حكامها ، أو فى الدين حين تعتبر الإنسانية كلها تستحق الدمار من أجل خطايا أجدادها الأول .فهذه من غير شك حالات للمسئولية الجماعية ، ولكن هذه الأحكام لا تصدر عادة عن شعور جماعى بل ينبغى اعتبارها بقايا أو حالات نكوص أكثر منها « حالات تجديد للمسئولية » .

وهناك بحث آخر لفوسونيه يرى فيه أن القانون الجزائى يحتم وجــود جسم للجريمة ، ولكن هذا ظرف ذو طبيعة عملية أكثر منه قاعدة مثالية يتمسك بها الشعور الجماعى . فلو أن القضاة يستطيعون حقا أن يسبروا غور القلوب بنفس الدقة أو حتى بشكل أدق مما يستخدمونه الآن فى التدليل على الحالات البسيطة للحقيقة ، إنهم إن استطاعوا ذلك دون أن يتعرضوا لأى خطأ فإنهم يستطيعون أن يكشفوا الحجاب عن الباعث القائم وراء العمل ، وعندئذ فإن الباعث على الجريمة نفسه هو الذى يستحق العقاب من غير شك

ونظراً لأن العدل يواجه نقصا يجعله معرضا للخطأ فهو لذلك يقصر نشاطه على الأعمال المادية ، ولا يرجع ذلك إلى أى قاعدة إيجابية من قواعد المسئولية الموضوعية، ومع ذلك إنه يواجه صعوبات كافية فى هذا الميدان المحصور . وبالاختصار فإن المسئولية الحديثة تميـــل لأن تكون فردية خالصة وشخصية خالصة ، ولكن علينا أن نسير إلى أبعد من ذلك ، فهناك اختلاف بين الفكرة البدائية عن المسئولية وبعض الآراء القائمة فى هذا الموضوع ،وهذا الاختلاف ليس فى الدرجة فحسب ، بل وفى النوع ؛ ففى الحالة الأولى نجد أن العقوبة هى فكرة أخلاقية بلا نزاع . ولما كانت الآراء البدائية كلها واقعية فإن فكرة العقوبة نظراً لعجزها عن التمييز بين النفسى منها والطبيعى فإنا نجدها بادىء ذى بدء ذات معنى سحرى وصوفى . والجريمة نظرا لأنها مركز لفساد طبيعى ونفسى فإن عقوبتها لها مؤثرات مادية وروحية . وقد أصبحت

هذه الآراء غريبة تماما عن مجرى تفكيرنا فيما عدا بعض الآراء الدينية . وفى الوقت نفسه فإن الرأى القائل بأن العمل الطيب يستحق المكافأة ، والسيء يستحق العقاب ، هو رأى مازال عظيم الانتشار . وهذا الرأى الذى يمتزج بسهولة مع الرأى القائل بالمسئولية الشخصية ، فإنا نسمع باعتباره نتيجة للآراء الأولية والموضوعية وشبه المادية عن المسئولية . لكنا قد نوافق فى الوقت نفسه على أن معظم هذه الآراء قد تحرر منها علماؤنا المعاصرون ، إذ يرى الكثيرون أن الخير يجب أن يطلب لذاته ، بل إن العقوبة غير أخلاقية أيا كان نوعها . فإذا اتفقنا مع فوسونيه على توحيد فكرة المسئوليةمع فكرة العقاب فإننا نتفق مع القلة فقط فى الكلام عن « المسئولية المخففة » ولكن هؤلاء يفصلون بين المسئولية والعقاب ، ويرفضون فكرة العقوبة بنفس القوة التي يؤيدون بها فكرة المسئولية . طبيعى أنه يجب أن نميز هنا بين وجهتى النظر الخلقية والقانونية ، فمن الناحية القانونية الخالصة ربما كانت العقوبة ضرورية للدفاع عن المجتمع ، ولو أن الكتاب المحدثين ممن تناولوا هذا الموضوع يميلون إلى وضع فكرة إعادة التربية الاجتماعية وإعادة التوافق فوق فكرة العقاب . أما من الناحية الأخلاقية فإن هناك دائما شيئا مهما حول فكره العقوبة ، وأقل ما نقوله عنها أنها تجعل عودة ذاتية الضمير مستحيلة . ويجب أن نذكر هنا دفاع جيو Guyau فهو وإن أعوزه بعض العمق فإن نفس التهمة يصعب أن نلصقها بإحدى الإجابات الضرورية التى وجهت ضد أخلاق كانت .فهذه ككثير غيرها قد سارت إلى منتصف الطريق المؤدى إلى الذات الحقيقية ونعنى به النظام الأخلاقى عند روه F. Rauh .

وبالاختصار فإن المسئولية الداخلية تسير جنبا إلى جنب مع ذاتية الضمير التى تنتج من علاقات التعاون وهى لم تشتق فى بساطة من نوع المسئولية التى تحددها فكرة العقوبة التكفيرية ، وبالتالى من القسر والغيرية ،وإنما نشأت من نوع جديد من الاتجاهات العقلية الأخلاقية التى حلت محل الاتجاه العقلى العتيق الذى عدل عنه لضعفه . وكون الحادثتين متعاصرتين فى الزمن يجب ألا يسمح بإخفاء الفرق بين طبيعتهما .

ولنختتم هذا البحث بأن القسر الاجتماعى والتعاون يؤديان إلى نتائج لاوجه للمقارنة بينهما . وهذه الخاتمة عظيمة الفائدة عندنا فيما يلى من موضوعات . فللقسر الاجتماعى على الفرد نتائج مشابهة لقسر الرائد على عقل الطفل . ونقصد بالقسر

الاجتماعى هنا أى علاقة اجتماعية يدخل فيها عنصر السلطة ، وهو لاينتج من العلاقة المتبادلة بين فردين متساويين مثل علاقة التعاون . وأكثر من ذلك فإن الظاهرتين ظاهرة واحدة وشيء واحد ، والرائد الذى يقع تحت سيادة الاحترام من جانب واحد بالنسبة « للمسنين » هو بعينه الذى يسلك بالنسبة للتقاليد مسلك الأطفال . ونستطيع أن نؤكد أن واقعية الآراء البدائية عن الجريمة والعقاب هى فى بعض النواحى استجابة طفلية ؛ فالعالم الخلقى والطبيعى عند الرجل البدائى هما شيء واحد ، والقاعدة هى قانون طبيعى وهى فى الوقت نفسه قاعدة خلقية . ولهذا فإن الجريمة تهدد كيان العالم ويجب بطريقة خفية أن نقوم بعملية تكفير مناسبة تقضى عليها قضاء تاماً . ولكن فكرة أن القانون طبيعى وخلقى معاً هى نواة فكرة الطفل عن العالم ؛ فهو تحت تأثير قسر الرائد لايستطيع أن يرى قوانين الكون الطبيعية إلا فى شكل نوع من الطاعة تقوم بها الأشياء بالنسبة للقواعد . أما عن الآراء الخاصة بالعقوبة والتكفير فكيف أمكن أن تنتشر هكذا فى مجتمع الرائدين لو أن الناس لم يكونوا أطفالا بادىء الأمر ، ولو أن الطفل لم يكن من بدائية نموه العقلى يحترم قرارات الرائد بتوبيخه أو عقابه . على العكس من ذلك فإن الفرد تحت تأثير التباين الاجتماعى والتعاون قد نقص عنده بالتدريج الخضوع لعبادة الماضى للامتثال قد تركت مكانها للظاهرات التى هى نتيجة التعاون ، وهكذا نجد أن ذاتية الضمير قد حلت محل الغيرية ، ومن هنا نجد التغيرات التى درسها فوسونيه فى ميدان المسئولية والنقد الذى وجه ضد فكرة العقاب التكفيرى نفسها . وهكذا نجد أن المسئولية الداخلية الخالصة التى تلوم نفسها لعدم الوصول إلى مثل أعلى معين تلى المسئولية التى ولدت نتيجة استجابات الجماعة . حقيقة إن هذه المسئولية الداخلية تبقى ظاهرة اجتماعية ومالم يتعاون الأفراد ، فإن الضمير يبقى جاهلا بفكرة الحق والإحساس بالخطيئة ولكن هذه ظاهرة من مرتبة مختلفة من حقائق القسر وإن كانت داخلة بطريقة ما فى حالة التوازن التى يتجه نحوها تاريخ المسئولية كله .

٣ — نظرية دوركيم عن السلطة الاخلاقية

١ — مقدمة

التربية الخلقية عند دوركيم التى قد لفتت إليها الأنظار التى تصطبغ بصبغة علمية . هذه التربية تثير يقينا أصعب مسألة علينا أن نواجهها فى تفسير حقائق علم نفس

الأطفال . فدوركيم يرى أنه كلما وجدنا نزاعا بين نوعين من العلاقات الاجتماعية فإنه يجب أن نؤكد وحدة الحقائق الخلقية والاجتماعية. حقيقة إن أحدا لم يلم بالأسس الاجتماعية العميقة للنزاع بين الأخلاق المستقلة والسامية كما ألم هو بها . ولكن بينما نعتقد نحن أن الأولى قد تكونت نتيجة الاتحاد بين الأطفال أنفسهم ، والثانية قد تقدمت من قسر الراشد للطفل ، نجد أن دوركيم يعتبر الأخلاق كلها مفروضة على الفرد من الجماعة ومن الرائد على الطفل . ونتيجة ذلك من الناحية التربوية أنه بينما نميل نحن نحو مدرسة « النشاط » و « الحكومة الذاتية » ونرى فى ذاتية الطفل الوسيلة التربوية الوحيدة التى يتوقع أن تنتج أخلاقا معقولة نجد أن دوركيم يدافع عن نظام هو فى الواقع النظام التربوى التقليدى ويعتمد على طرق تقوم فى أساسها على السلطة رغم الظواهر المخففة التى أدخلها فى هذا النظام لكى تسمح لحرية داخلية للضمير .

وقبل دراسة التربية الخلقية فلنبحث قليلا فى علم الاجتماع الأخلاقى إجمالا كما يراه دوركيم ، ذلك أن آراء دوركيم عن الطفل لا يمكن فهمها عن غير طريق علم الاجتماع العام عنده . ولما كانت آراؤه عن الطفل تشبه تماما الآراء العادية والتربية السائدة فإن علينا أن ندرس هذه الآراء بدقة إن أردنا دعم نظرياتنا فى هذا الموضوع.

كتاب «تقسيم العمل الاجتماعى» لدوركيم ،وهو بلاشك أقل كتبه من الناحية المنطقية وهو أغناها من ناحية الاحتمالات النظرية . وفى هذا الكتاب قد كان حذرا أكثر مما كان عليه فى كتبه التالية فيما يتعلق باتحاد الحقائق الاجتماعية ، وبالتالى اتحاد الحقائق الأخلاقية بعضها مع بعض .فهناك نوعان من المجتمع ، فمن جهة نجد المجتمعات المقادة وإتحادها متقطع أو آلى ، ومن جهة أخرى هناك مجتمعات التى تختلف من الداخل بوساطة تقسيم العمل وقيام اتحاد عضوى .فالأولى خالية من الحرية الداخلية الشخصية ، والثانية تميز نمو كرامة الفرد واتساعها . وإذن فالتباين الاجتماعى هو ظاهرة حديثة ، ولذلك يصعب تعريفه : وهو عرضة لهدم عاداتنا الاجتماعية وقواعدنا الأخلاقية ، وعن طريق إحداث كسر فى الامتثال التقليدى فإن التباين يؤثر فى الإيمان الدينى المرتبط بالامتثـــال . ولما كانت الأخلاق فى مجتمعات النوع الأولى تعتمد على الدين والظواهر الخارجية للدين فإن واجبنا الأولى أن نعمل على خلق نوع جديد من الأخلاق لأنفسنا ، وبذلك نفقد توازننا فنحتاج إلى ما يقابل الاتحاد

الخارجى الذى ينتمى إلى الامتثال ، ذلك أن ما نفقـــده فى القسر المادى للنظم التقليدية يجب أن نحصل عليه عن طريق الأخلاق الداخلية عن طريق الاهتمام الشخصى بالاتحاد .

وعلى أساس هذا العرض للموضوع يبدو أن الضغط الاجتماعى يظهر فى حالتين مختلفتين هما : القسر الخالص كما يسمى فى المجتمعات المتماثلة ، والواجب الداخلى فى التعاون . وعلى أية حال فإنه يظهر فى أشكال غالباً مضادة تبعاً لانتمائها إلى الغيرية الموجودة فى الامتثال الإجبارى ، أو إلى الذاتية التى تنتمى إلى الشخصية الموجودة فى المجتمعات العضوية المتباينة . ويميل دوركيم فى كتبه الأخيرة إلى أن يرجع أهمية القسر والتعاون إلى الاتحاد ، وفوق ذلك كله إلى أن يصوغ شرحاً موحداً لتحليلاته للنواحى المختلفة للأخلاق .

وفى حالة القسر نجد أن دوركيم وسع تعريفه لهذا اللفظ حتى شمل كل ظاهرة اجتماعية أيا كانت ، فسواء كان يتحدث عن الجاذبية الداخلية التى يحسبها الفرد اتجاه المثل الإنسانية العامة أو كان موضوع حديثه هو القسر الذى يقوم به الرأى العام أو البوليس ،فذلك كله لديه قسر. و « خارجية » الظاهرة الاجتماعية تعطى مجالا لمثل التعميمات ، فالقواعد المنطقية والخلقية هى قواعد خارجية عن الفرد ؛ بمعنى أن عقل الفرد لايستطيع أن يعزلها دون معاونة . وهكذا هى الدلالات اللفظية أو الرموز الصوفية أو القيم الاقتصادية بمعنى أن ليس فى قدرة الفرد أن يغيرها وفق إرادته . وبالاختصار فإن المجتمع هو دا ثماً والفروق بين التعاون والامتثال الإجبارى هى فى الدرجة أكثر منها فى النوع .

والأخلاق تدرس بنفس الطريقة ، فالأخلاق قد تولدت من الدين ، فالأعمال الإجبارية كانت أول الأمر مقدسة لأنها جاءت عن فكرة التقديس . وكما أن الأشياء المقدسة هى تلك التى توحى بكل من الخوف القائم على الاحترام والوجدان الخاص بالاستمالة، فكذلك الآراء الخلقية تمثل ناحيتين لايقبلان الجبر والانقسام ، هما : الالتزام والواجب من جهة ، والإحساس بالخير أو بمثل أعلى مرغوب فيه من جهة ثانية . ثم إنه كما أن التقديس يؤدى إلى وجود محرمات دينية وأوامر إيجابية فكذلك الأخلاق تحرم وتجبر دون إبداء الأسباب ، فالأوامر الحتمية إذن هى

نتيجة مباشرة للقسر الاجتماعى ، أما موضوع الأخلاق ومنبع الاحترام فلا يكون إلا فى المجتمع نفسه بعيداً عن الأفراد ولكنه أسمى منهم .

وعلى أساس نظرية دوركيم — أى شرح الأخلاق عن طريق الحياة الاجتماعية وتفسير تغيراتها على أساس التغيير الذى ينتاب تركيب المجتمع — فإنه من الطبيعى أن نتفق مع المدرسة الاجتماعية وذلك لاتفاقها مع نتائج بحثنا ، فقد وجدنا أن العناصر الفردية الخالصة للأخلاق يمكن أن نتبع آثارها حتى تصل إما إلى وجدان الاحترام الذى يحسه الصغار بالنسبة للكبار من الأطفال ، وهذا مايشرح لنا طبيعة الضمير والواجب . أو الإحساس بالمشاركة الوجدانية الذى يحس به الطفل تجاه من يحيطون به ؛ وهو الذى يجعل التعاون ممكنا . فالميول الغريزية هى وغيرها مما يرتبط بها من قريب أو من بعيد هى لذلك حالة ضرورية ولكنها ليست حالة كافية لتكوين الأخلاق . فالأخلاق تستلزم قيام قواعد تنمو على الفرد ، وهذه القواعد لاتنمو إلا عن طريق الاتصال بالناس الآخرين ، ولهذا فإن الآراء الأساسية لأخلاق الطفل تتألف من تلك التى فرضها الراشد وتلك التى تنتج من المزاملة بين الأطفال أنفسهم . فنى الحالتين — أى سواء أكانت مقبولة تحت ضغط أم بمحض الحرية — فإن هذه الأخلاق اجتماعية وفى هذه النقطة نجد أن دوركيم كان مصيباً من غير شك .

ولكن المسألة لاتنتهى هنا ، فقد بقى أن نبحث ماإذا كانت وحدة الحقائق الاجتماعية التى فرضها دوركيم ليست بحيث تسلب الأخلاق من أهم مميزاتها الأساسية والنوعية وهى الذاتية السامية ، فالخطر فى الشرح الاجتماعى الذى كان دوركيم أول من لاحظه هو أنه قد يعرض الأخلاق لخطر الاتحاد مع علل الدولة ومع الآراء الشائعة أو الآراء المحافظة الجماعية . وبالاختصار مع كل شىء هاجمه عظماء المصلحين باسم الضمير ؛ ولا نظن أن الحل الذى وضعه دوركيم لهذه المشكلة العويصة مما يقضى على شكوكنا ؛ ولذا نستميح القارىء عذراً إذا أطلنا بحث هذه المشكلة التى طال بحثها ، فهى مشكلة رغم مايبدو فيها من تناقض ولكنها فى غاية الأهمية فى علم نفس الأطفال وقد برهن دوركيم على أهميتها ولذلك فيجب ألا نخشى ذكر حقائق أولية فى محاولتنا للقضاء على كل سوء فهم محتمل حدوثه .

ويبدو أن دوركيم لم يقرر شيئا نهائيا فى هذه النقطة ؛ ففى بعض فقراته كان يفرد القيمة الأخلاقية للفكرة السائدة لمجرد أنها فكرة سائدة : « العلاقة بين العادة والعمل

الأخلاق هي بحيث يمكن أن نقول إن كل عادة جماعية تتضمن نوعا من الصفة الأخلاقية . فبمجرد أن يصبح نوع من السلوك عادياً فى جماعة فأى ابتعاد عنه يؤدى إثارة دافع بعدم الموافقة ، وهذا الدافع مماثل تماما لذلك الذى يبدو مصاحبا للأخطاء الخلقية الخالصة ، فمثل هذه العادات تتطلب احتراما نوعيا من النوع الذى يوجه نحو الأعمال الخلقية . ولكن بينما نجد أن ليست كل العادات الجماعية خلقية فإن كل الأعمال الخلقية هى بلا شك عادات . ولذلك فإن كل ثائر على العادة يستطيع أن يكون كذلك بالنسبة للأخلاق » . (ص ٣١) (Education Morale) . ولكنه فى مواضع أخرى وفى فقرات سنقتبسها الآن لأنها تشرح المثل الأعلى عند دوركيم شرحا أحسن من تلك التى يدافع فيها عن « العادة الجماعية » . فى هذه نجد أن دوركيم يقول عكس ذلك تماما : « يبدو أنه على أساس هذه النظرية قد يخضع العقل للفكرة الخلقية السائدة ، ولكن الأمر ليس كذلك لأن المجتمع الذى تدعونا الأخلاق إلى الرغبة فيه ليس هو المجتمع كما يبدو لنفسه ولكنه المجتمع كما هو فعلا أو كما يميل لأن يكون. وقد يحدث أن شعور المجتمع بنفسه المتضمن فى الفكرة أو خلالها قد يكون تفكيراً غير تام للحقيقة القائمة من ورائه . والرأى العام قد يكون فوضويا مما يجعله متخلفا عن الحالة الفعلية للمجتمع » (ص ٥١) Sociologie de Philosophie وأكثر من هذا كله أهمية أن دوركيم فى رده على نقد M. parodi بارودى لم يتمهل فيوضح مثل « المجتمع الفرنسى للفلاسفة » Société francaise de Pbilosophie أنه على أساس هذ النظام الأخلاقى فإن ضمائر الأفراد العظام كانت على صواب حين دخلت فى صراع مع الرأى العام . وقد يقال مثلا إن الرأى العام فى أثينا قد حكم على سقراط بالإعدام مع أنه كان على صواب ولم يكن الأثينيون كذلك لأن « سقراط تحدث فى أمانة فاقت أمانة القضاة عن الأخلاق التى تناسب المجتمع فى عصره » . (الكتاب السابق ص ٩٣) .

ومن الواضح أنه يجب أن نختار بين هذين الحلين ، ولكن هذا مالم يسمح به دوركيم ؛ لأن الاختيار سيبت فى الوقت نفسه فى مشكلة القسر والتعاون ، ذلك أنه إما أن المجتمع واحد وأن كل العمليات الاجتماعية بما فيها التعاون يجب أن يستوعبها القسر الخالص وحده ،وإما أنه يجب التمييز بين المجتمع الفعلى والمجتمع المثالى ، أى بين « الفكرة » والمجتمع كما هو « فعلا يميل إلى أن يكون » . وعلى أية حال فإن

الإنسان يميل إلى التمييز بين القسر والتعاون بشكل أساسى أكثر مما رغب دوركيم أن يقوم به، وذلك لكى يضع القيم الأخلاقية فوق ظروف الحالة .

والآن نتساءل : كيف يكون من الممكن التمييز بين المجتمع كما هو وبين المجتمع كما يميل لأن يكون ؟ فى نظم الامتثال الإجبارى ، أى حيث يسود القسر الاجتماعى غير الراشد نجد أن مثل هذا التمييز لا يمكن التفكير فيه ؛ فهناك مجموعة من العقائد والأعمال يتسلمها الفرد والأخلاق تدعو إلى الاحتفاظ بها كما هى . وقد ينال الطرق المستعملة بعض التغيير الإجبارى وبذلك يقدر الاعتداء الذى قد يحدث بين الطرق الجديدة والتقليدية ويكون المثل الأعلى فى هذه الحالة قد طرحه الانسان وراء ظهره ولم يعد يضعه نصب عينيه ؛ ذلك أن ما يفرضه القسر هو نظام من القواعد والآراء قد نظم فعلا فعليك أن تأخذ به أو تتركه ، أما أى شكل من أشكال الجدل أو التفسير الشخصى فهو معارض لفكرة الامتثال لهذه القواعد . أما المجتمعات المتغيرة كمجتمعاتنا فإنها على العكس من ذلك نلاحظ فيها قيام علاقات جديدة بين الافراد ، وبذور هذه العلاقات قد كانت تقوم عند الجماعات البدائية وبخاصة فى المسائل المتعلقة بالعمل الفنى . وفى خلال تكوين الجماعات التى يتألف منها مجتمعنا الحاضر قد اتفقوا لا على الاحتفاظ بطقوس وعقائد بقدر ما اتفقوا على تطبيق « طريقة » أو مجموعة طرق . فكل ما يؤكده الانسان يحققه الآخرون ، وكل ما يعمله الإنسان يدرسه الآخرون ويختبرونه ؛ فروح السلوك التجريبى سواء أكان علميا أم فنيا أم أخلاقيا يتألف من العقائد الشائعة ، بل من القواعد ذات الضبط المتبادل ، فكل إنسان حر فى إدخال مستحدثات على شرط أن ينجح فى أن يجعل نفسه مفهوما عند الآخرين وأن يفهمهم. وهذا التعاون الذى لا بد أن يسمح به ما زال فى كثير من الجهات أبعد ما يكون عن السيادة على القسر الاجتماعى مع أنه يتضمن المثل الأعلى للجماعات الديموقراطية . وهذا التعاون هو الشىء الوحيد الذى يسمح بالتمييز بين ما هو كائن وما ينبغى أن يكون ، ذلك أن لفظ « طريقة » تتضمن وضع عدد من الحقائق الوقتية كما تتضمن أن هناك عددا أكبر لم يكتشف بعد ، وأن التقدم يعتمد على الإذعان لمعايير معينة ، وبهذه الطريقة تصان مميزات المثل ، وعلى العكس من ذلك فإن روح القسر الاجتماعى والسلطة الخارجية هى توحيد ماهو كائن وما ينبغى أن يكون وهكذا نستطيع أن نرى الحالة المثالية للأشياء كما حققناها فعلا .

أما رفض دوركيم لقبول وجود أى فرق بين القسر والتعاون خلاف الفرق

فى الدرجة فذلك يجب أن يعزى إلى أن العمليتين مرتبطتان بسلسلة لاتنتهى من الصلات المتوسطة . وقد بين فى كتابه الأول أن نمو المجتمع حجما وكثافة قد أدى إلى تقسيم العمل كما أدى إلى أن الفردية والتعاونية قد سادتا على الامتثال الإجبارى. ويمكن أن نتوسع فى هذه النظرية فنقول إنه فى كل المجتمعات نجدأن الكلية الاجتماعية تقوم بالقسر على الأفراد ، وأن هذا القسر يأخذ شكل الاتحاد التعاونى فى مدنيتنا على حين نجده يبقى محصوراً فى دائرة الانتمال الإجبارى فى المجتمعات البدائية . غير أن هذه الحقيقة المستمرة التى لا نريد أن ندحضها لاتتخلص من التناقض النوعى فى النتائج .

ويستطيع الإنسان أن يعتبر التعاون هو الحالة المثالية للتوازن التى يتجه نحوها المجتمع حين يبدأ الامتثال الإجبارى أن يتكسر ، وكلما اقتربنا من هذا المثل الأعلى فإن صفة الحياة الاجتماعية تأخذ فى الاختلاط فى النوع عن الحالة البدائية ولو أن الحركة القائمة بين الحالتين مازالت مستمرة .

والآن نعرض الموضوع عرضاً سيكلوجيا لنرى بشكل أوضح علاقته بنوعى الأخلاق عند الطفل :

إن المجتمع كما يراه دوركيم — فيما عدا حالات نادرة — هو عبارة عن مجتمع من الراشدين — ففى كتبه نرى أن كل شىء يحدث كما لو كانت الجماعة كمركب كلى تقوم بضغط على جميع الأفراد بصرف النظر عن عمرهم الزمنى . فلنتصور قيام جماعة أعضاؤها كانوا دائما من عصر واحد وقد قضوا حياتهم دون أن يخبروا قسر الأجيال السابقة أو يقوموا بتربية الأجيال التالية لهم . فهما كانت القرون التى نتصور أن هؤلاء الأفراد قد عاشوا خلالها ، ومهما كانت الحالة الجماعية التى نصور فيها حالتهم النفسية ، فإن احتمال قيام حالة اجتماعية كالتى اعتدنا قيامها عند الجماعات التى نصفها بالبدائية احتمال واحد يقابل ١٠٠٠ حالة مضادة . فهؤلاء الناس سوف يكتشفون لهم لغة ومنطقاً وعلماً وأخلاقاً وما وراء الطبيعة ، ولكننا لو تذكرنا أنهم سيتحسنون فى تجاربهم ويتعرضون للأخطاء وللانحرافات الجماعية الوقتية ، فإن الإنسان لا يستطيع أن يتصور أى شىء يمكن أن يجعلهم يقبلون قسراً اجتماعيا متبلورا كالقسر الذى يحدث فى الجماعات التى يقوم فيها الامتثال الإجبارى . إذ يبدو لنا واضحا أن الظاهرة الاجتماعية الأولية لابد أن تختلف تماما عما تكون عليه فيما

لو كانت الجماعات لم تتكون إلا من أفراد سن واحدة يجهلون كل ضغط من جيل على الجيل الآخر . فالولد الصغير يحس بالاحترام لمن هم أكبر منه سنا ولآبائه. وكلما كانت الجماعة التى يعيش فيها بسيطة كلما كان الدور الذى يقوم به الاحترام من جانب واحد مستمرا فى حياة الفرد ، كما يظهر احترام السن والكبار عند الجماعات البدائية . وبدون هذا الاحترام الجانبى فإن الإنسان لا يستطيع أن يرى كيف أن الأخلاق والمنطق الخاصين بالقسر الاجتماعى والامتثال يمكن أن يظهر إلى عالم الوجود . وكذلك فى دائرة الأخلاق نجد أن مثل هذه الحقائق كالالتزامات الدينية والحرمات وكذلك الواقعية الأخلاقية والمسئولية الموضوعية لا يمكن أن تظهر دون قيام الاحترام الذى يحسه الطفل بالنسبة للراشد . ولكننا نستطيع أن نتقدم قليلا ونفرض أن الظواهر البارزة « للعقلية البدائية » يمكن أن نشرحها عن طريق الاتصال بين عقلية الطفل وآثار القسر الذى يقوم به كل جيل على الجيل الآخر ، فالعقلية البدائية يمكن أن تعزى إذن إلى القسر الاجتماعى الذى انحرف داخل عقل الطفل [1] . أما فى مدنيتنا الحاضرة فعلى العكس من ذلك فانه نظراً لأساسها القائم على التعاون والاختلاف الفردى نجد أن العقلية مركزية الذات عند الطفل يندر جدا أن تدخل ضمن ظاهرات اجتماعية أساسية إلا فى حالة تلك التى تكون « البقايا الصالحة » كما سماها دوركيم أو « المتخلفة بالنسبة للحالة القائمة فى المجتمع » فتطور العلوم والصناعة وتقسيم العمل والأخلاق العقلية والآراء الديموقراطية كل هذه يظهر أنها غزوات عديدة لا صلة لها بقسر جيل على جيل ، وهى تنتج مباشرة من التعاون مستقلة عن العمر الزمنى .

وبالاختصار فإن القسر الاجتماعى يمكن أن يعتبر من الناحية النفسية ناتجاً من قسر الراشد على الطفل كنتيجة لهذا ، فهو يقوم بتأثير « متماسك » على عقلية الطفل ، وهذه النظرية تكتسب قوة لو أن القسر الاجتماعى لا يكفى لجعل الطفل اجتماعيا بل يقوى مركزية ذاته. وقد بينا ذلك فى خلال بحثنا . أما التعاون فهو فى أساسه العلاقة الاجتماعية التى تميل لأن تتخلص من الظواهر الطفلية ، وهذا يكفى للدلالة على أن التعاون بينما يشمل الحالة المثالية للتوازن التى يقترب منها القسر كلما أدى التكاثف

---

(١) وطبعا نحن لا نرمى من وراء قولنا هذا أننا نريد العودة إلى الحالة السيكلوجية السابقة للحالة الاجتماعية، ولكننا نريد أن نبين أنه فى داخل الإطار الاجتماعى نجد كل شىء يمكن أن نرده الى التحليل . وفى وقتنا الحاضر نجد أن التعاون بين الدراسات الاجتماعية والبحوث السيكلوجية أكثر كثيراً من التعارض بينهما .

الاجتماعى إلى تحرير الأجيال الصغيرة فإنه يؤدى إلى نتائج تتعارض من الناحية النوعية مع القسر ، كما أنه يبين أخيراً أنه لو أردنا أن نتفق مع دوركيم فنميز بين الفكرة والعلة بين ملاحظة العادة وملاحظة القواعد الأخلاقية فإنه يجب فى الوقت نفسه أن نميز بقوة بين عملية اجتماعيـــة كالقسر وهى التى تكتفى باشتراط قيام نظام بين الاشياء وعملية اجتماعية كالتعاون التى تفرض طريقـــة . وبذلك تسمح بتحرير ما ينبغى أن يكون من بين ما هو كائن .

والآن نعود إلى دراسة الناحية الأخلاقية الخالصة من علم الاجتماع عند دوركيم. ويجب أن نميز بين جزأين هما : نظرية الواجب أو الالتزام الأخلاقى ، ونظرية الخير أو ذاتية الضمير . أما بالنسبة لنظرية الواجب فليس لنا إلا أن نأخذ بنظرية دوركيم على الأقل من ناحية علم الاجتماع الاحصائى . ويظهر أنه لا يوجد أى اعتراض على أن مجموعة الواجبات فى مجتمع ما يحددها تركيب هذا المجتمع ، ولا على أن الحالة الخاصة بالواجب (الشعور بالالتزام) ترتبط بالقسر الذى يفرضه المجتمع على الفرد . ولكن من الناحية الأصلية يمكن أن نؤكد أن القسر الذى يقوم به الراشد على الطفل يكفى إلى إيجاد إحساس بالواجب فى عقل الأخير وأن يقوم بذلك مستقلا عن القسر الذى يخضع له الراشد من ناحية المجتمع كله. ولكننا لا نعتبر هذه الحقائق مناقضة لنظرية دوركيم مهما كان رأى دوركيم نفسه فى هذا الموضوع ، لذلك فليس من الضرورى أن نستزيد من دراسة هذه النقطة أكثر من ذلك لأنا سنتناولها مرة أخرى مرتبطة بنظرية بوفيه .

أما فكرة الخير الأخلاقية فيظهر أن فيها صعوبات ناتجة من هذه العلاقات القائمة بين القسر والتعاون هى التى تحدثنا عنها منذ قليل . وقد كان دوركيم على حق حين بدأ مبيناً أوجه الخلاف بين الخير والواجب ، وقد ذكر وجهى الحياة الأخلاقية بشكل مختلف تماماً بحث لا يمكن إلا أن يتميزا . ومع ذلك فإنه بعد قليل قد وحد بينهما تقريباً بنفس القوة التى فصل بينهما بها من قبل . وهو يرى أن كل عمل أخلاقى يشارك فى كل من الالتزام المرتبط بالواجب والرغبة التى تميز ما هو خير . وهاتان الفكرتان قد وصلتا إلينا على اعتبارهما من أساس مشترك هو الخير والواجب ، وهذان قد جاءا من الإحساس « بالتقديس » ، فالتقديس يصبح أمراً وشيئاً مرغوباً فيه ، وكذلك المجتمع نفسه . فليس التقديس سوى أحد آرائه .

والواقع أن هذا الأصل المشترك هو الذى يوضح البحث فى نظرنا . حقيقة إنه ليس هناك إحساس بالواجب دون رغبة ، أى دون إحساس معين بالخير . وسبب ذلك واضح : فالاحترام من جانب واحد الذى يوجدوراء كل إدراك للواحدة يتكون من مزيج مركب من الخوف والحب ، وبالتالى فهو يتضمن عنصراً من عناصر الرغبة ولكن العكس غير صحيح . فالأعمال قد تكون خيراً ومع ذلك فهى خالية من أى عنصر من عناصر الالتزام[١] على أنه يوجد أفراد أشار إليهم دوركيم نفسه وهؤلاء يعنيهم الخير أكثر من الواجب ، كما أن العكس صحيح أيضاً .

حقيقة أن دروكيم قد شرح هذه الفروق الفردية بشكل يجعلها منسجمة مع نظريته فقال : «إن كل فرد يعبر عن الأخلاق عامة بطريقته الخاصة ، فكل يفهمها ويتخيلها من زاوية مختلفة . وربما لم يكن هناك عقل يلم إلماماً تاماً بأخلاق عصره (ص ٥٦ Socet Phil وينتج عن هذا إذن قيام « أخلاق عامة » فى المجتمع ينظر إليها الأفراد المختلفون كل على حسب وجهة نظره وهذا يوضح لنا لماذا كان الخير والواجب لاينفصلان فى عالم الواقع فلكل فرد الحرية أن يفضل إحدى ناحيتى الحياة الاخلاقية أو الأخرى ، وهذه الناحية تصبح إذن قابلة للنقصان من الناحيتين .

ولكن يجب علينا أن ندرس بدقة هذه العلاقات القائمة بين الأخلاق المشتركة والأفراد لأن هذا الميدان الذى تقوم فيه الجماعة بدورها فى تكوين الآراء الاخلاقية . فإذا كان عدد من السائحين يتسلقون جبلا أو يكتشفون جزءاً من دولة فإن الإنسان يستطيع أن يقول إن وجهات نظرهم كأفراد ليست دائماً كافية لأن يستطيعوا رؤية كل ما يمكن رؤيته هناك أو رؤيته فى وقت واحد . فإذا كانت الأخلاق العامة تتكون من موضوع خارجى عن الافراد فما لاشك فيه أن العقول المتفرقة لاتكون كافية دئماً ، وإن وجهات النظر الخاصة تختفى فقط فى إطلاقية مثل هذه الواقعية . ولكن هناك حلا آخر يظهر أن دوركيم لم يتصوره وهو أن « الأخلاق العامة لاتقوم فى شىء » جاء إلى الأفراد من الخارج وإنما تقوم فى مجموعة من العلاقات

---

(١) يرى دركيم (ص ٦٥ Sociologieet Philosophie) أن ليست الأعمال الأخلاقية « مرغوبا فيها تماما لأنهادائماما تتطلب بذل الجهد» ولكن المجهود ليس ضروريا أن يكون هو الالتزام نفسه .

بين افراد ، ولهذا فإن الأخلاق العامة يمكن أن توصف بأنها مجموعة من القوانين النظرية التى تعين الإنسان على أن ينتقل من وجهة نظر إلى أخرى نتيجة لذلك، فهى تسمح للإنسان أن يضع خريطة أو يقوم بتمثيل الجبال أو البلاد تمثيلا موضوعياً. وفى هذه الحالة يمكن أن يكون كل منظر فردى مختلفاً عن المناظر الأخرى ولكنه فى الوقت نفسه كاف ويسهل أن يتطابق مع الكل . حقيقة أن هذا الكل مركب إلى أقصى حد وأن ضمائر الأفراد قد تكون كافية بالمعنى الأول من هذا الإصطلاح ولكن المهم أن المعنى الثانى يجب أن يشارك فى الحقيقة وهذا ما نعتقد أنه يحدث فعلا . إذ بينما نجد الواجب يشمل مجموعة من الأوامر متحدة تقريباً فى كل حالة فإن الخير يتطلب بالإضافة إلى هذا تعيين حد للتنقية الشخصية والذاتية ، ومعنى ذلك بالتأكيد أنه يمكن شرحه عن طريق التعاون فقط وأنه أبعد مايكون عن أن يكون نتيجة للقسر .

وبهذه الطريقة يمكن أن ننتقل إلى دراسة البحث الغريب الذى استخدمه دوركيم لتعريف الموضوع الذى يعتبر خيراً من الناحية الخلقية . وهذا الموضوع لايمكن أن يكون فرديا ما دامت جميع أنواع الأخلاق تنبذ فكرة الأنانية ولذلك فلو اعتبرنا كل فرد مثلا غير قادر على تقويم السلوك اى ليس عنده أى قيمة خلقية ، فإن مجموع هؤلاء الأفراد لايقوم عندهم أى قيمة كذلك (ص٧٣ Social et phil) ، وعلى هذا ، فإننا هنا وقد أبعدنا كل شخص باعتباره فردا فلا يبقى أى موضوع للنشاط الأخلاقى أكثر من الوحدة نفسها التى تكونها مجموعة الأفراد المتصلين بطريقة تجعل منهم مجموعة، أى لم يبق سوى الشخص الجماعى » (ص٧٤) .

فالمجتمع إذن يجب أن يعتبر شخصية نوعية مختلفة عن الشخصيات الفردية التى تتكون منها (ص ٥٤) ويصبح حب الغير قانونيا مادام الشخص الآخر جزءاً متحداً فى المجتمع . ذلك أنه رغم أن المجتمع شىء مختلف عن الفرد وأنه لايوجد بالكلية فى أحد منا إلا أنه مع ذلك ليس من بيننا إلا من يفكر فيه بطريقة ما (ص ٩٠).

ويجب أن نلاحظ أولا أن مثل هذا التفسير للغيرية قد يستخدم أيضا لتسويغ الأنانية ، فأنا أتأمل فى المجتمع كما يتأمل فيه أى إنسان آخر . ومع ذلك فلو تركنا هذا التغيير فإن هذه العبارات التى كتبها دوركيم ذات معنى واحد فقط ، وهو أن ما أحبه فى الآخرين ليس هو الفرد بقدر ما هو إمكان وجود رابطة محبة ، فأنا لا أحب الصديق بقدر ما أحب الصداقة .

ولو أن الحقيقة الخلقية بقيت خارجية عن الفرد مفروضة عليه من الخارج لكانت هذه القاعدة غير الانسانية ضحلة مادام الخير يخضع لما رآه ، ولقاعدة التبادل التى تؤدى إلى قيام تبادل فى الفهم ، وإذن فإن ما نبحث عنه عند الشخص الآخر هو نفس الشيء الذى يجعل الشخص الآخر قادراً على أن يتخلص من نفسه بينما هو لايزال هو نفسه .

وبالاختصار فالخير ليس نتيجة للقسر الذى يقوم به المجتمع على الفرد كما هو الواجب ، فالطموح للخير هو من مادة مختلفة عن الطاعة التى توجه نحو الاوامر الصادرة . والاحترام المتبادل الذى يكون الخير لايؤدى إلى نفس الامتثال الذى يؤدى إليه الاحترام من جانب واحد ، ذلك الاحترام الذى هو من خصائص الواجب ، فما لاشك فيه أنه فى المجتمعات الحديثة نجد أن الفرق بين الاثنين أصبح غامضاً ، لأن مايشتمل عليه الواجب يمكن أن يتحد أكثر وأكثر بالخير . وهذا هو السبب فى أن الأخلاق عند « كانت » من الناحية الشكلية تقوم على أخلاق الواجب . ولكنها من حيث مشتملاتها تقوم على الرغبة الذاتية وهى تعرف الخير بأنه خير عام يعتمد على التبادل نفسه (ولو أنه يقوم فى عقل « كانت » آثار كثيرة عن الغيرية القانونية) . أما فى الجماعات البدائية فإن المعارضة تكاد تكون تامة بين مجموعة المحرمات القانونية أو الممنوعات التى تفرضها أخلاق الواجب بين قوانين العدل والتبادلية التى تنمو بين الأفراد دون أن تقنن ، ففى الجماعات المتميزة فقط نجد أنه كلما تقلصت الالتزامات الدينية جنبا إلى جنب مع الانقياد كلما انتصرت أخلاق الخير على أخلاق الواجب وأصبحت قابلة للانتقال من جيل إلى جيل حتى يحتوى فعلا على الواجبات نفسها .

وفى الختام فإن الصورة الأساسية التى يواجهها أتباع دوركيم تبدو لنا فى التوحيد غير القانونى بين القسر والتعاون . فهذا فى دائرة الأخلاق معناه أن توحيد الخير والواجب قد حملناه أكثر مما يجب ، والأسوأ من ذلك أن الأخلاق أصبحت تابعة للامتثال الاجتماعى ، والواقع أنه لا يمكن قيام ذاتية أخلاقية كاملة إلا عن طريق التعاون . وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول إن الأخلاق لازالت شيئا

اجتماعيا ولكن المجتمع لا يمكن أن يعتبر كلا كاملا ولا مجموعة من القيم الواضحة تمام الوضوح ، فأخلاق الخير تنمو بالتدريج وتكون فى علاقتها بالمجتمع حالة من حالات التوازن المثالية تظهر فوق حالات التوازن الكاذبة وغير المستقرة التى تقوم على القسر .

٣ — نظرية السلطة عند دوركيم :

٢ — التربية الأخلاقية : الواقع أننا هنا قد وصلنا إلى النقطة الأساسية عندنا وهى آراء دوركيم فى علم النفس للأطفال من ناحية علاقته بعلم الاجتماع ، ذلك أن محاضراته التى ضمنها كتابه « التربية الأخلاقية Education morale » هى أعظم مجهود وضعه على طريقة علمية يسوغ به نظرياته التى تعتمد عليها التربية التقليدية . فبينما نجد كل علماء النفس تقريبا مثل ستانلى هول ، وديوى ، وكلاباريد ، وغيرهم يبدأون حديثهم من وجهة نظر الطفل ، لا من وجهة نظر المجتمع ، ولذلك كشفوا خداع الطرق المدرسية ، نجد أن دوركيم يعتمد على المجتمع ويقترب من الطفل من هذه النقطة بالذات ، ولذلك قد أصبح على العكس منهم فى غاية المحافظة . ولذلك يجب أن نختبر صحة بحوثه فى ضوء الحقائق الفعلية لأخلاق الطفل .

ولنبدأ بمناقشة القاعدة المتضمنة، لا لأن هذا البحث عند دوركيم يكون كلاً متطابقا ولكنه من نواح عديدة نجده قد أكد لنا ما سبق أن قال به فى كتاباته السابقة .

فدوركيم يرى أن وجود ثلاثة عناصر فى الأخلاق : وهى روح النظام ، والتعلق بالمجموعات الاجتماعية ، وذاتية الإرادة . فروح النظام أساسى فى ذاته ما دامت الأخلاق تتألف من مجموعة من القواعد التى تقدسها الجماعة « فوضع قواعد للسلوك هو عمل أساسى فى الأخلاق » (ص ٣٠) . ولكن فكرة القاعدة تتضمن أكثر من مجرد فكرة النظام إذ تقوم فيها السلطة أيضا . ويجب أن يفهم من لفظ السلطة ذلك النفوذ الذى يتسلط علينا من أى قوة أخلاقية نعتبرها أسمى من أنفسنا (ص ٣٣) .

« فالأخلاق إذن هى مجموعة من القواعد والضمير الفردى ليس إلا نتيجة تداخل هذه الأوامر الجديدة . حقيقة إن النظام هو الحالة الوحيدة التى تنمو فيها الشخصية

وذلك لأنه أبعد مايكون عن أن يعطل نمو الفرد واتساع أفقه » (ص٥٢) .

ثم إن التعلق بالمجموعات الاجتماعية لايقل عنه أهمية ، فالأفراد نظراً لخلوهم من أى قيمة خلقية فإنهم يتعلقون بالجماعة على اعتبارها النهاية القانونية الوحيدة .

على أن هذه النهاية تقوى الشخصية لأنها أبعد ماتكون عن أن تكبح جماح القدرة الابتكارية عند الفرد ، فنحن جميعاً كائنات اجتماعية وليس هناك أى تعارض حقيقى بين الفرد والمجتمع (ص ٨٠) . وأ كثر من ذلك « أن الدليل على أن الأخلاق من عمل المجتمع أنها تختلف باختلاف المجتمعات » (ص٩٨) .

حقيقة إن بين هذا التنوع فى الأخلاق يقوم أساس ثابت لايتغير ، وذلك لأن المجتمع ولو أنه يتطور إلا أنه يحتفظ ببعض الظاهرات الثابتة — «فالمجتمع يبقى متحداً مع نفسه إلى درجة معينة ، وذلك أثناء مجرى حياته ، فتركيبه الأساسى واحد دائما مهما نال من تغيير ، فالنظام الأخلاقى الذى يسير فيه إذن يمثل درجة الاتحاد والثبات » (ص١٢١) .

وأخيراً يجب أن نلاحظ أن روح النظام والتعلق بالجماعة يكونان فى تحليلنا الأخير ظاهرة واحدة بعينها ، فليس هناك لفرد سلطة ولا اعتبار فى ذاته « فالمجتمع وحده يقوم فوق الأفراد ، فمنه إذن ينبع كل سلطة . فالمجتمع هو الذى يمنح مثل هذه الصفات الإنسانية والذى يهب السلوك الذاتى وهو الذى يمنع الاعتبار الذى يرفع الأفراد الذين يتصفون بها فوق أنفسهم » (ص١٠٣) .

واتحاد النظام مع التعلق بالجماعة يشرح لنا أيضا عمق الاتحاد بين الواجب والخير ؛ « فالواجب هو الأخلاق بمقدار ما تأمر به ، فهو الأخلاق باعتبارها سلطة تخضع لها لأنها سلطة لا لأى سبب آخر . أما الخير فأخلاق باعتبارها شيئا مرغوبا فيه يستميل الرغبة نحو خدمتها ويثير حنيننا تلقائيا . وعلى ذلك فإنه يسهل أن نرى أن الواجب هو المجتمع مادام يضع القواعد ويضع لطبيعتنا حدوداً ، أما الخير فهو المجتمع أيضا بمعنى أنه حقيقة أغنى من حقيقتنا . وبمعنى أنه واحد لايمكن أن نتعلق به دون أن ينتج ازدياداً فى كياننا » (ص١١٠) . فهذان العنصران من عناصر الأخلاق هما إذن مجرد « ناحيتين مختلفتين لحقيقة واحدة » (ص١١٢) . وإذا كان حقاً

أن مجتمعاتنا تعنى بتأكيد الخير فوق عنايتها بالواجب ، وأننا قد أخذنا نفقد الإحساس بالنظام الجماعى (ص١١٦) فإن مهمة التربية إذن بصفة عاجلة أن تحافظ على وحدة شعورنا الأخلاقى ، وذلك عن طريق التوفيق بين الخير والواجب مرة أخرى .

أما العنصر الثالث من عناصر الأخلاق فهو ذاتية الإرادة . ففرض أى شىء مهما كان نوعه على الضمير نفسه يخالف الأخلاق المعقولة « فهى قاعدة أخلاقية وليست منطقا فقط حتى إن عقلنا يجب أن يعتبر صحيحا ما اعتبر تلقائيا كذلك » (ص ١٢٣) . ولكن حل كانت الذى اعتبر الذاتية إرادة معقولة قد خفض من الالتزام إلى درجة أن اعتبره « صفة عرضية لقانون أخلاقى » (ص ١٢٥) . ولكن على العكس من ذلك نجد أنه من الضرورى أن نسوغ الذاتية دون الحط من قيمة قاعدة الالتزام والسلطة ؛ « فقد وضح كانت أكثر من أى شخص آخر أن هناك شيئا دينيا فى الوجدان الذى يملؤه القانون الأخلاقى حتى فى حالة قيام علة فى منتهى الرقى . وعلى هذا يمكن أن يقوم لدينا وجدان دينى نحو كائن ما حقيقى أو مثالى يبدو لنا أسمى من الملكة التى نراه فيها ، فالواقع أن الالتزام هو عنصر أساسى فى الفروض الأخلاقية » (ص ١٢٦) ويدعى دوركيم أنه وجد هذا التوفيق بين الذاتية والسلطة الاجتماعية فى مقارنة قام بها على العلوم الطبيعية ؛ ذلك أنه عن طريق دراسة قوانين الطبيعة ، « ففى النظام الأخلاقى هناك مكان للذاتية نفسها وليس هناك مكان لشىء آخر ، فكما أن الأخلاق تشرح طبيعة المجتمع ، وكما أن المجتمع لا يمكن أن يعرف بطريق مباشر أكثر مما يمكن معرفته عن الطبيعة الفيزيقية ، فكذلك عقل الفرد لا يمكن أن يشرع لعالم الأخلاق أكثر مما يشرع للعالم المادى ولكن هذا النظام الذى لم يخلقه الفرد كفرد ولم يقصد إليه بإرادته ، قد يصبح كذلك عن طريق العلم » (ص١٣٢) . وبالاختصار فإن الذاتية تقوم على فهم أسباب وعلل القوانين التى يفرضها المجتمع علينا والتى لا نستطيع أن نختار منها بل علينا أن نتقبلها .

وبعد هذا التحليل نجد أن دوركيم يسأل كيف يمكن أن نلقن الطفل عناصر الأخلاق .

إن قاعدة دوركيم تصبح مرنة حين يبحث فى المسائل التربوية مرونة إلى درجة أكبر مما يظن الإنسان أن النظرية الاجتماعية يمكن أن تصل إليها ، «فالولد من جهة لا يمكن أن تقوم عنده العناصر الأخلاقية من تلقاء نفسه ولا بد من أن «نتحرى عن طبيعتها» . ولكن من جهة أخرى نجد أن العمل التربوى يعمل فوق صحيفة بيضاء فللطفل طبيعته الخاصة . ونظراً لأن هذه الطبيعة هى التى يجب أن نتحرى عنها ، فإنه يجب إن أردنا أن نقوم فيها بعمل ذى تأثير أن نبدأ فنعرفها » . (ص١٤٧).

لقد كانت هده التعليمات التمهيدية التى وضعت فى حكمة والتى تأتلف مع الحركة التعليمية المعارضة هى التى دعتنا إلى أن نخضع آراء دوركيم لبحث نقدى .

ومن سوء الحظ أن دوركيم تحت تأثير «فكرة سابقة» لها قيمتها عنده ـ وخصوصاً أنها فكرة مرتبة ـ يرى أن الأطفال لا يعرفون أى مجتمع آخر سوى مجتمع الراشد ، أو المجتمعات التى أنشأها الراشدون (المدارس) ، ولذلك نجده يهمل تماما قيام جماعات أطفال نشأت تلقائياً كما يهمل الحقائق المتصلة بالاحترام المتبادل . وقد ترتب على ذلك أن التربية عند دروكيم — ولو أنها مرنة من حيث القاعدة — إلا أنها تؤدى بكل بساطة إلى الدفاع عن الطرق القائمة على السلطة ، وذلك نظراً لأنها قاصرة المعلومات بالنسبة لموضوع علم الاجتماع عند الأطفال .

فالسؤال الأول : كيف تكون روح النظام عند الأطفال ؟ ينبغى أن نلاحظ منذ البداية « أن الحالات الفعلية التى يجب أن تكونها التربية عند الطفل هى فعلا حاضرة ولكنها تقوم فى شكل إجمالى فقط يجعلها بعيدة كل البعد عن الشكل الذى يتجه نحوه » وهذا بنوع خاص حقيق « بالنسبة لروح النظام » فقد نقول إنه لا يقوم أى عنصر من العناصر المكونة له فى عقل الطفل بالكلية « (ص ١٤٨) . ولعل أحد هذه العناصر هو « تذوق الحياة المنتظمة » فالطفل سابح فى خيالاته وغير مستقر « الصفة البارزة فى حب الاستطلاع عند الأطفال هى عدم الثبات وسرعة الزوال » (ص ١٤٩) . أما روح النظام فمعناه الاعتدال والضبط الذاتى . فالطفل لا يعرف حدوداً لرغباته ولا ضابط لميوله العاطفية أو الغريزية . ولكن رغم ذلك هناك « صفتان داخلتان فى تركيب عقل الطفل وهما يستجيبان لمؤثراتنا ألا وهما : ١ ـــ حالة قبول التقاليد عند الأطفال . ٢ ـــ استعداد الأطفال للإيحاء ، وخصوصاً للإيحاء الإلزامي (ص ١٥٣) . وفى هذه النقطة نجد أن دوركيم قد وضع ملاحظة

نافذة فذكر أنه بالرغم من عدم استقرار الطفل فهو « محب للروتين » (ص ١٥٣) فالقواعد المرتبطة بالأكل والنوم الخ . . . توضح لنا السلطة التى تتحكم بها العادة فى طبيعته « وهكذا نجـــد أن الطفل غير مستقر وهو فى الوقت نفسه يكره الجديد » (ص ١٥٤) والطفل شبيه بالرجل البدائى فى أنه يتمسك بالتقاليد (ص ١٥٥) . وفى الوقت نفسه فإن كل إنسان لاحظ قابليته للاستهواء كما لاحظ النفوذ الهائل للمثل التى يأخذها من المحيطين به على طبيعته .

فهذه هى ظواهر علم نفس الأطفال التى قضت على قيمة كل تلك « المناقشات المعادة حول ماإذا كان الطفل يولد أخلاقياً أو غير أخلاقى ، وعما إذا كانت توجد فى داخله عناصر إيجابية للأخلاق أو لغير الأخلاق .فهذه المشكلة بوضعها على هذا النحو لايمكن أن يكون لها حل محدود . فالعمل الأخلاقى معناه الامتثال للقواعد الأخلاقية ولكن قواعد الأخلاق شيء خارجى بالنسبة لضمير الطفل ، فهى تصاغ بعيدة عنه وهو لايتصل بها إلا فى لحظة معينة من حياته » (ص ١٦٧) . وهذه اللحظة المعينة التى تتكون فيها روح النظام تأتى حين يذهب الولد إلى المدرسة ، أما فى الأسرة فإن حب الغير والشعور بالاتحاد يكونان أقوى من الواجب ، أما فى المدرسة فعلى العكس من ذلك لابد من وجود قواعد . وهذه القواعد يجب أن توضع لذاتها وهى تكون « آلة للتربية الأخلاقية يصعب أن تحل أى شيء آخر محلها » (ص ١٧١) ولذلك فإن عمل المدرس هو فرض هذه القواعد « مادام المدرس هو الذى أعلن القواعد للطفل فإن كل شيء يقوم عنده ، فالقواعد لاسلطان لها غير الذى يفرضه هو على الأطفال ، أى غـــير الرأى الذى يوحى به إلى الأطفال » (ص ١٧٦) » فالمدرس يجب أن يكون هو قسيس المجتمع « فكما أن القسيس هو الذى يفسر تعاليم الله فكذلك المدرس هو الذى يفسر الآراء الأخلاقية الكبرى فى عصره وفى مملكته » (ص ١٧٧) . ولكن من جهة أخرى لابد أن تترك سلطة المدرس مكان سلطة القاعدة ، « فالقاعدة لاتصبح قاعدة إذا لم تكن لاشخصية وإذا لم تعرض كذلك على عقول الناس » (ص ١٧٨) فدوركيم إذن قد عارض نوع التربية القائم على اهتمامات الأطفال وتحرير القدرة الابتكارية التى تقدمت عن طريق « مدارس النشاط » بجميع أشكالها فقد أجاب على مونتين Montaigne بعبارته الكلاسيكية « الحياة ليست لعباً كلها فعلى الطفل أن يعد نفسه للألم وبذل

الجهد ، فلو تركناه يظن كل شيء لعباً لقضينا عليه قضاء مبرماً » (ص ١٨٣) ولهذا يجب ألا نكتفي بوضع نظام ثابت في المدارس، بل وأن نفرض جزاءات مدرسية لتثبيت هذا النظام .

ولكن من المهم أن نحدد بدقة معنى القصاص ، إذ يرى البعض أن فيه وقاية ولكن هذا التسويغ قد وضح خطؤه لأنه يعزو إلى الطفل أو المذنب قدرة على التوقع ، مع أن هذه القدرة لاوجود لها بين دوافعهم الطبيعية ، وآخرون يعتبرون الجزاء تكفيرا ؛ فدوركيم - ولو أنه لايوافق على الحالة المادية لنظرية العقوبة التكفيرية — فهو يرى مع ذلك أنه « ينبغي أن نحتفظ بشيء من هذه النظرية » والشيء الذي يجب الاحتفاظ به منها هو القاعدة القائلة إن الجزاء يغسل الخطيئة ، أو على الأقل يصلح بقدر الإمكان . ولكن الجزاء لايملك القدرة على الإصلاح بسبب الألم الذي يتضمنه ، فالألم خطيئة ومن العبث أن نظن أن الخطيئة قد تعوض خطيئة أخرى أو تقضي عليها » (ص ١٨٨) . فلو أن الألم يغسل الخطيئة فذلك يرجع إلى أن « الوظيفة الرئيسية للجزاء » هي « تأمين تلك النفوس التي يكون إيمانها قد اهتز بسبب مخالفة القوانين حتى ولو لم يكونوا مدركين له من قبل. والغرض من ذلك أن يتبين لهم أن هذا الإيمان قد تحقق كما كان قبلا وأن الشخص الذي وهبه لهم مازال قابضا على ناصية الأمور وهذا مهم بنوع خاص في حالة المدرسة » (ص ١٩١).

وهكذا نجد أن العقوبة تغسل الخطيئة ، بمعنى أن الألم الذي توقعه يبرهن للطفل أن المدرس يقوم بعمله بشكل جدي ، ولذلك كان روح الجزاء هو تجسيم التأنيب ؛ « فالعقوبة ليست سوى دليل مادي على حالة داخلية فهي مجموعة من الدلالات أو اللغة بوساطتها يقوم الرأي العام أو مدرس المدرسة بالإبانة عن الإحساس الذي أثاره العمل موضع اللوم » (ص ٢٠١) .

وقد وضح هربرت سبنسر Herbart Spencer نظريته عن العقوبة الطبيعية مستندا على الوهم القائل بأن التربية تأتي من الطبيعة على حين أنها في الحقيقة عملية إجتماعية ؛ فالعقوبة يجب أن تعتبر من غير شك نتيجة طبيعية للخطأ الذي ارتكب، ولكن النتيجة في هذه الحالة ليست هي النتيجة للجرائم نفسها ، فالعقوبة هي نتيجة للخطأ فقط ، بمعنى أن الأخير قد أوجد انفعالا في حركة الاستهجان التي ترمز إليها العقوبة « فالعقوبة الحقيقية كالنتائج الطبيعية الحقيقية هي التأنيب » (ص ٢٠٥) .

ويلاحظ أنه رغم أن هذا النوع من التربية فيه صفة القسرية ، أى إن دوركيم قد احتج بشدة على العقوبة الجثمانية وظهر فى هذا الميدان بمظهر عالم النفس العنيد ، فالعقوبة الجثمانية غير معروفة فى معظم المجتمعات البدائية وقد تطورت بتطور المدرسة وإستجابت لها الأسرة .فكيف نشأت فى المدرسة ؟ هذه « حالة خاصة لقانون يمكن أن نصوغه كما يلى — . فكلما قامت علاقات مستمرة بين مجموعتين من الناس أو من الأفراد الذين ينتمون لمستويات ثقافية مختلفة ، فإن وجدانات معينة لابد أن تنشأ ، وهذه تجعل المجموعة ذات الثقافة الأرقى أو التى تعتقد أنها كذلك تميل لأن تقسر على المجموعة الأخرى » (ص ٢١٩) . ولذلك نجد المدرس وقد واجه تلاميذه فهو يميل لأن يقسو عليهم ، ونظرا لأن المدرسة « بطبيعتها ذات نظام ملكى فإنها تتحول بسهولة إلى النظام الاستبدادى » (ص ٢٢٤) .

وهذه الاعتبارات الخاصة بالنظام يمكن أن تطبق أيضا على العنصر الثانى من عناصر الأخلاق ، ونقصد به الطريقة التى يتكون بها تعلق الطفل بالمجموعات المحيطة به . إن البحث عن الأصل النفسى لهذا الجزء من حياتنا الأخلاقية يجب أن نجريه فى دائرة المشاركة الوجدانية وفى ميولنا الغيرية التى لا تعنينا كثيرا ، فالطفل «ليس غيريا خالصا ، ولا أنانيا خالصا ، ولكنه يتصف بهما معا فى آن واحد وإن كان بدرجة أقل من درجتهما عندنا » (ص ٢٦٠) . ولذلك يكفى أن نوسع فى دائرته الاجتماعية بالتدريج لكى نربيه . فقبل أن يذهب إلى المدرسة قد ألم بالحياة العائلية وبمجتمع الأصدقاء ، وفيها نجد أن الغيرية تقويها روابط الدم والصداقة ، والمدرسة هى الوسيط الذى يعد الطفل للمجتمع السياسى الذى تسود فيه مثل هذه الصفات ، فالعلوم السياسية والتاريخية كافية لأن تغرس فى نفس الطفل تلك القيم المرتبطة بمجتمع الراشدية ، فهذه إجمالا هى التربية الأخلاقية عند دوركيم . ونحن لا نستطيع أن ندخل فى مناقشة كتاب دقيق وعظيم فيما يوحى به ا الذى لخصناه دون أن نحس باحترام عميق لذاكرة مؤلفه ولكن هـــذا لا يمنع من دراسة نظريات دوركيم بالتفصيل وبروح مشبعة بالحرية التامة . وأعظم خدمة نقوم بها تجاه روحه العلمية العالية أن ننسى ولو لحظة سلطانه العظيم .

فالأسس النظرية للتربية عند دوركيم تناقض المعلومات المسلم بها اليوم فى علم نفس الأطفال ، كما أنها تناقض كل ما وضعه المحدثون من المربين (وهذا أشد

خطرا ، لأن التجارب فى التربية هى دائما ذات نتائج نهائية ، وهى من هذه الناحية تفوق تجارب المعمل). لذلك وجدنا أنه من المستحيل أن نقبل النتائج التى قال بها دوركيم كما هى ، فعلى الرغم من قوة وخصوبة طرقه وقواعده فإن علم الاجتماع عند دوركيم يحمل معه صعوبات أساسية ، ونقصد بها تلك التى أشرنا إليها منذ قليل والتى تظهر آثارها واضحة الآن فى علم نفس الأطفال . فدوركيم نظرا لأنه لم يقتنع بأن يبين أن المفتاح الرئيسى لعلم النفس البشرى يوجد فى الحياة الاجتماعية فإنا نجده قد حاول أن يولف من المجتمع كلا « كائنا » ،وهذه الواقعية ككل واقعية أدت إلى قيام تلك المتناقضات التى لاتستطيع سوى النسبية فى الطريقة أن تتجنبها . فالمجتمعات على شكل كائنات لا يمكن تصور وجودها ، كما لا يمكن تصور وجود أفراد منعزلين، وكل ما هنالك علاقات ، وهذه العلاقات يجب أن تدرس بصفة تلقائية من الخارج ومن الداخل ، (فليس هناك أى صراع بين علم النفس وعلم الاجتماع) ، والاتجاه المكون منهما دائما يكون غير تام ، فلا يمكن أن يعتبر مادة ثابتة ولهـذا كان من المستحيل أن نضع رأيا واحـدا يتضمن التأثيرات الكثيرة المتنوعة للحياة الاجتماعية على نمو الفرد . فالاتحاد غير القانونى بين القسر والتعاون إذن هو الذى سنناقشه مرة أخرى ، لأن هذا الاتحاد هو الذى أفسد كل التربية التى قال بها دوركيم، وهو الذى أفسد الأخلاق عنده . والآن فلنناقش العناصر الثلاثة للأخلاق التى قال بها دوركيم :

من المتفق عليه أن روح النظام هى نقطة البداية فى كل حياة أخلاقية ،فيجب أن يقوم لا مجرد نظم معينة للسلوك بل قواعد يقوم عليها عطاء كاف من السلطة . وليس هناك من ينكر بصفة جدية أن هذا هو الثمن الذى يجب أن يدفع من أجل تطور الشخصية . ونستطيع أيضا أن نتفق مع دوركيم حين لا يرى فى مثل هذا الفرد سوى مخلوق مؤلف من عادات وروتين [1] . وهكذا نجد أن الحيـاة الاجتماعية هى التى تنتج القواعد، ووجهةالنظر هذه تؤيدها بحوثنا ،فكل القواعد التى يتبعها الاطفال فى كل الميادين التى درسناها ترجع إلى العلاقات الاجتماعية .

وهناك موضوع يتضمن كل مشكلة التربيـةوالمنطق أيضا ، وهو: هل هناك نوع

---

(١) أفعال رتيبة .

واحد من السلطة فقط ، أو نوع واحد من القواعد فحسب ؟ وقد ترك دوركيم هذا السؤال . دون أن يناقشه ودون أن يبدى أى شك فى أنه إلى جانب العلاقات الاجتماعية بين الأطفال والراشدين تقوم هناك علاقات اجتماعية خالصة مع بعض جماعات الاطفال وبعضهم الآخر .

وربما كان دوركيم أميل إلى التعسف فى الفقرات التى تناول فيها هذه القاعدة منه فى غيرها ، فكل سلطة تأتى من المجتمع (ص ١٠٣) والمدرس هو القسيس الأول الذى يقوم بدور الوسيط بين المجتمع والطفل (١٧٧) ، وكل شىء إذن يعتمد على المدرس (١٧٦) . والقواعد هى نوع من الإلهام (ص ١٧٦) يوحى به الراشد إلى الطفل . فإذا كانت الملاحظات النفسية تعطينا نتيجة واحدة لا يتطرق إليها الشك فإن ذلك مرجعه إلى أن الطفل نظرا لأنه أبعد ما يكون عن أن يلتزم حدود القواعد التى فرضها عليه الآباء والمعلمون (تلك التى لا يلاحظها فى الغالب عن قرب) ، فإنه يربط نفسه بكل أنواع القواعد فى كل نواحى نشاطه وخصوصا فى ناحية اللعب . وهذه القواعد ليست أقل اجتماعية ولكنها تعتمد على أنواع مختلفة من السلطة . فالسؤال الذى يوجهه رجال التربية إلى أنفسهم هو ما إذا كانت هذه القواعد المنفصلة عن مجتمعات الأطفال لا يمكن استخدامها فى الفصل ؟ وإن النتائج التى وصلوا إليها مع قلة عددها وضعف الإلمام بها وإن كانت قد أجريت حوالى ١٩٠٢ — ٣ و ١٩٠٦ — ٧ (تواريخ محاضرات دوركيم) هذه النتائج قد أدت إلى إيجاد نظام للتربية الأخلاقية يسمى « الحكومة الذاتية » وهذا النظام يناقض التربية عند دوركيم (١) تمام المناقضة . وعلى هذا فيمكن وضع المشكلة النفسية الأساسية على الوجه التالى — : هل هذه الأنواع المختلفة من القواعد تخضع لنفس القوانين النفسية أم لا ؟ وهذا هو السؤال الذى شغلنا فى هذا الكتاب وكانت إجابتنا عليه بالنفى .

إذ يبدو لنا أنه يوجد على الأقل نوعان مختلفان تماما من القواعد ومن السلطة هما : قواعد ترجع إلى الالتزام من جانب واحد ، وأخرى ترجع إلى الاحترام المتبادل.

---

(١) انظر على وجه الخصوص كتاب Ad. Ferriére « L'autonomie des Ecoliers Coll. Acrual . Péd .neuch âfel et Paris

أما دوركيم فيرى أن مثل هذا الفرد لاسلطان له . وحتى لو فرضنا أن هذه العبارة تقوم على أساس متين (وسوف نناقشها عند مناقشة نظرية بوفيه) فما زالت الحقيقة باقية وهى أن رفيق اللعب أو الطفل الأكبر سناً يشبه المدرس أو الأب يدعو إلى التفكير لافى أى مجتمع بل فى هـــذا المجتمع أو ذاك الذى يفكر فيه الطفل ، وإن الاحترام الذى يحسه نحو الزميل المستنير فى لعبة الكريات يختلف عن ذلك الذى يوجه نحو الراشد . وهذان النوعان من القواعد يؤديان إلى نتائج متضادة . فقاعدة القسر التى تقوم مع الاحترام من جانب واحد تعتبر مقدسة ، وهى توجد فى عقل الطفل شبيهة بتلك التى تميز الاقتداء الإجبارى عند الجماعات البدائية . ولكن قاعدة القسر هذه تبقى خارجية بالنسبة لنفس الطفل ولا تؤدى إلى قيام طاعة فعالة من النوع الذى يتطلبه الراشد . أما القواعد التى تؤدى إلى الاتفاق المتبادل والتعاون فهى على العكس من ذلك تبدأ جذورها فى داخل عقل الطفل وتصل إلى أن تكون ذات أثر فعال فى تكوين الإرادة القوية .

فإذا كان هذا التمييز حقيقياً فإننا نستطيع باسم علم الاجتماع نفسه أن نوجه السؤال الآتى : إن المجتمع المتمدين الذى نعيش فيه ، والذى نحاول أن نجعل الطفل ينسجم معه ، يميل لأن يحل قاعدة التعاون محل قاعدة القسر ، وروح الديمقراطية تتضح من موقفها إزاء القانون باعتباره نتيجة الإرادة الجماعية لا باعتباره شيئاً ناتجاً من الإرادة السامية أو من السلطة التى أقامها الحق الالهى ، ولذلك فإن الديمقراطية تعمل على أن تحل الاحترام المتبادل للارادة الذاتية محل الاحترام من جانب واحد نحو السلطة ، ولذلك كانت المشكلة التى تواجهنا هى أن نعرف أحسن *الوسائل التى نعد بها الطفل لمستقبله كمواطن :* هل هى عادة النظام الخارجى الذى يكسبه الطفل تحت تأثير الاحترام من جانب واحد ، وكذلك تأثير قسر الراشد أو هو عبارة النظام الداخلى القائم على الاحترام المتبادل . والحكم الذاتى » . من الطبيعى أن نظن أنه ربما كان أولئك الذين خبروا النظام الخارجى الذى يفرضه المدرس هم وحدهم الذين يستطيعون فيما بعد أن يلموا بأى نظام داخلى ، وقد تكون هذه هى النظرية السائدة ولكنها تحتاج إلى تحقيق وتحقيقها ليس من الأمور السهلة فلدينا عدد كبير ممن يتخلصون من كل نظام بمجرد أن يفلتوا من الروابط المدرسية أو العائلية . وكذلك نجد عدداً كبيراً يقضون بقية حياتهم لايخضعون إلا للنظم الخارجية والقوانين الأخلاقية ، ومع ذلك فإن خير ماتقوم بيننا من شبان هم الذين يتمسكون

بنظم معينة فى الحياة ، بصرف النظر عن سلطة الراشدين ، أو أنواع معينة من سلطة الراشدين .

أما نحن فإنا نعتبر التجارب التى أجريت لإدخال النظم الديموقراطية فى المدارس من الأهمية بمكان . فنحن نتفق مع فورستر Foerster فى قوله إنه مما لا يمكن تصديقه[١] أنه فى الوقت الذى انتشرت فيه الآراء الديموقراطية فى كل نواحى الحياة فإن استخدامنا للديموقراطية كوسيلة من وسائل التربية ينبغى أن يكون محدوداً. ولو أن الإنسان فكر فى المقاومة المنظمة التى يقوم بها التلاميذ تجاه النظم القائمة على السلطة فإن الإنسان لا يسعه إلا أن يعيب النظام الذى يسمح بضياع مثل هذا المجهود بدلا من الاستفادة منه فى التعاون .

فيجب أن يدرس الإنسان مثلا تطور رجل من رجال التربية ممن مارسوا هذه المهنة منذ الميلاد من مثل أندرسن anderson ليرى كيف أن هذا الناظر الذى كان أول الأمر من أكبر المشايعين للسلطة الصارمة ، بل للعقوبة الجثمانية ، فإذا به فى النهاية يدخل الديموقراطية ونظام الزمالة فى مدرسته الداخلية[٢] . لهذا فنحن لا نتفق مطلقا مع دوركيم فى رأيه القائل بأن مهمة المدرس أن يفرض أو حتى أن « يظهر » القواعد للطفل . فآخر ما ينبغى أن يكونه المدرس هو أن يكون « قسيساً »، بل ينبغى أن يكون « زميلا » كبير السن ورفيقاً بسيطاً للأطفال . وبهذه الطريقة وحدها يمكن أن يظهر النظام الحقيقى وهو النظام الذى يريده الأطفال أنفسهم ويوافقون عليه . وكل رجل من رجال التربية ممن قاموا بتجارب حقيقية قد وصلوا إلى هذه النتيجة ، فالإحساس بالقانون العام الذى وجدناه عند الأطفال فى سن ٩ — ١٢ فيما يتعلق بقواعد اللعب قد بين لنا بكل وضوح درجة القدرة على مزاولة النظام والحياة الديموقراطية إن لم يكن قد حكم عليه بأن يقع فى حرب مع السلطة .

---

(١) F. W. Foester, L'ecole de la caractère, trad. Bovet

(٢) أنظر Wells . Un grand Education moderne Sandersor . frad . M. Butts , Paris (alcan) 2 me éd .

حقيقة إن مشكلة النظام مرتبطة بمشكلة التربية الوظيفية فى جملتها ، فالذاتية والنظام الذاتى يمكن أن يقوما فى فصل مادام العمل يستنفد الجزء الأكبر من قوة الطفل الابتكارية ونشاطه ، فإذا كان الاهتمام كما هو عند ديوى مشاركا «للذات» فى العمل الذى يتم ، فمن الواضح أنه ضرورى ليشارك فى النظام الملائم لقيام نظام ذاتى .

ففى مدرسة النشاط وحدها ، أى فى المدرسة التى لا يجبر فيها الطفل على العمل من طريق القسر الخارجى ، بل إنه يقوم فيها بالعمل بدافع من إرادة حرة (فالعمل الذى يتم فى كل من الحالتين يختلف تمام الاختلاف من الناحية السيكلوجية) . وفى هذه المدرسة بالذات نجد الطفل يستطيع أن يفهم معنى التعاون والديموقراطية فى الفصل . والواقع أن الأساس الذى قامت عليه مدرسة النشاط هو الذى يحاربه دوركيم فى تنفيذه لآراء مونتين وتولستوى Montaigne & Tolstoi وقد استغل فى هــــذا العمل القاعدة التقليدية التى تقول إن الحياة ليست لعباً ، وإن طريق اللعب ليس هو الطريق الذى يدفع الطفل إلى بذل الجهود .

ولكننا الآن وبعد أن أنشئت مدارس نشاط فى أوربا وأمريكا لم يعد من المستطاع أن نسير وراء هذا الجدل ، فكل مدرس مجرب أقام تجربته فى ظروف مناسبة قد لاحظ — كما لاحظ معه أى إنسان يراقب الطفل خارج أوقات المدرسة — أن الطفل إن كان مهتما بما يعمل فهو قادر على بذل أقصى الجهود التى تحتملها قدراته الطبيعية . ونستطيع هنا أن نضع المشكلة فى نفس الوضع الذى كان لها قبلا ، ولكن على الصورة الآتية :

من هو الرجل الذى يصبح قادرا على القيام بأكبر نشاط فى هذه الظروف نفسها التى لا تكون فيها الحياة لعبا ؟ هل هو الرجل الذى تعلم كطفل أن يستغل مجهوده الاختيارى والتلقائى ؟ أو هو الرجل الذى لم يعمل قط إلا مطيعا لأمر ؟ إن لنا فى هذه المناسبة ذكريات قيمة ، ففى فصل من فصولنا — فصل صغير فى بلد صغير فى سويسرا — كان يوجد ، كما هى العــــادة فى كل الفصول ، عدد قليل من الأطفال الكسالى وعدد قليل من المتفوقين والدؤوبين على العمل وقليل من المتوسلين ممن كانوا يعملون فى منازلهم فى كل الأشياء التى تتركز فيها اهتمامهم ، مثل الكيميا وتاريخ الطيران وعلم الحيوان واللغة العبرية وكل شىء ماعدا تلك المنصوص عنها

فى المنهج . أما الأولاد المثابرون على العمل الذين لم يأخذوا الحياة المدرسية لعباً ، فبعضهم أصبح من الموظفين المدنيين ، وأما الآخرون فقد اشتغلوا فى وظائف أكاديمية صغيرة ، وهكذا لا يمكن اعتبارهم الآن نماذج للنشاط الفعلى . وقد حدث مثل هذا للكسالى إن لم يكونوا قد اختفوا تماما . أما المتوسلون الذين كان يقال لهم فى أثناء حياتهم المدرسية إنه « لو أنكم صرفتم فقط فى واجباتكم المدرسية ربع الوقت الذى تصرفونه فى أعمالكم الشخصية لاصبحتم متفوقين » فقد انتهى بهم الأمر أن خصصوا كل وقتهم لأعمالهم الشخصية وحالتهم الآن سيئة ، لأن نشاطهم لم يمتد حتى يتسع لكثير من فروع العلم التى ظلوا على جهلهم بها . وينبغى أن نضيف إلى ذلك أنه من بين مدرسينا من يقتصر على فهم هذا الاتجاه العقلى ، بل شجعوه واستخدموه. وهؤلاء كانوا حقا كرفاقنا الكبار ممن زادوا فى معارفنا لأنهم كانوا يتبعون طريقة اقتراح كل شىء وعدم فرض شىء بالمرة .

وبالاختصار فان المجهود كأى حالة أخرى من حالات السلوك ، يحتاج إلى أن ينضج ، أما البدائية ولو أنها تختلف عن النتيجة النهائية التى تلق وحدها تأييدا من أخلاق الراشد[١] فربما لا يمكن الاستغناء عنها فى النمو العادى للفرد ، لذلك فليس من إضاعة وقت الطفل أن نتركه يتعود بنفسه على العمل وعلى النظام الذاتى ، فالذى نلم به فى الميدان الأخلاقى أو فى الميدان العقلى هو الذى نبذل الجهد فى الحصول عليه بأنفسنا ، وإذا أردنا أن يحصل الطفل على الرغبة فى العمل على عادة بذل الجهد فيجب أن نعمل حسابا لاهتماماته والقوانين الخاصة بنشاطه ، كما يجب ألا نفرض عليه من أول الأمر من الوسائل والطرق الشىء الكثير كالذى عندنا . وأكثر من ذلك فهل حدث فى حياتنا أن حملنا مجهودا يمكن مقارنته بذلك الذى نطالب به الطفل . إن الالتزامات الشاقة التى تفرضها علينا الحياة العادية ، أو الأعمال الشاقة التى قد تفرضها ظروف إستثنائية لاتدع مجهودنا يسير إلا إذا قبلناها ، ونحن لانقبلها إلا إذا فهمناها فعلا . وهـــذا شىء يختلف تماما عن الطاعة التى لامعنى لها والتى ندعى أنها إعداد صحيح للحياة والتى كثيرا ما تضع أسس الثورة أو السلبية . وليس معنى هذا أن

---

(١) Claparède (Psychologie de l'enf ant et Pédagogie experim-entale , 7 e éd P. 486 , 509) فقد وفى هذا الموضوع حقة من الكتابة

أحسن طرق التدريس تقوم على ترك الأطفال يعملون ما يريدون، أو أن غرائز الفرد سوف تدفعه إلى بذل الجهد والعمل والنظام . فقيام العمل والنظام يتطلب حياة اجتماعيه منظمة ، وقد كان دوركيم محقا تماما فى هذه النقطة ، ولكن أسس هذه الحياة الاجتماعية يمكن أن توضع دون إستبداد أو قسر . فالمدرسة فى نظر دوركيم هى ملكية قامت على أساس الحق الإلهى ، وقد رأينا أن الأطفال قادرون على الديموقراطية وميول الشباب يجب أن تستخدم لا أن توضع بشكل يقاوم سلطة الراشد كما يحدث ذلك كثيرا فى الحياة المدرسية أو فى أحلام المراهقة .

وعلى هذا فإن موضوع العقاب كله فى حاجة إلى مراجعة ، فالعقوبة التكفيرية عند دوركيم ضرورية لأنها رمز التأنيب . ولكننا هنا نواجه على الأقل نقطتين فى حاجة إلى بحث أدق فمن: يستحق اللوم هل هو المدرس أو المجتمع ؟ وهل حقا من الضرورى أن اللوم يجب أن يرمز له بألم تكفير .

أما بالنسبة للنقطة الأولى فإن المربين ممن طبقوا نظم الحكم الذاتى يميلون إلى أن يحلوا بالتدريج العدل الجزائى الذى يقول به الأطفال أنفسهم محل عقوبة الراشد. وإن المرء فى حاجة إلى قراءة تقارير مناقشات هؤلاء الأطفال وأحكامهم لكى يكون رأيا بالتقدم الهائل الذى تدل عليه هذه المستحدثات .

أما بالنسبة للصفة النفسية للعقوبات فهل يجب أن نوافق بدون جدال على أن الألم التكفيرى ضرورى كرمز للتأنيب ولإحياء ضمائر الناس . حتى لو سلمنا بأن الرمز ضرورى بالنسبة لأولئك الذين يعجزون عن فهم العقاب فإنه يفقد كل معنى لدى أولئك الذين يفهمون الأسباب، وأكثر من ذلك فإن العقوبة إن لم يكن لها أى علاقة أخرى بالعمل الذى تعاقبه سوى تلك العلاقة القائمة على أنه علامة بسيطة فإنه يصبح دائماً « جائراً » فى محتواه ، وهذا بالضبط مالا يوافق عليه العقل وما يود أن يتجنبه أولئك الناس الذين يريدون أن يجعلوا العقوبة هى النتيجة الطبيعية للعمل . حقيقة إن دوركيم يعارض مثل هذه النظرية على أساس أن النتيجة الطبيعية للعمل هى عدم الموافقة ، وبالتالى العقوبة التى أثارتها ، ولكن هــذا يؤدى إلى اتساع المعنى المقصود بلفظ « طبيعى » فإن الانسان يستطيع أن يقول بالتالى إن النتائج الطبيعية للعصيان هى غضب المدرس واللكمات الناتجة التى يصبها ، ولعل هذا آخر شىء يقره دوركيم ، فدوركيم يقصد بلفظ « طبيعى » استجابة اجتماعية محدودة وهى استجابة

حددتها أحكام القيمة الأخلاقية . وفى هذه الحالة فهل يكون طبيعيا أكثر أن تقتنع بلصق اللوم دون أن نرمز إليه بألم تعسفى ، أو نقنع أنفسنا بالعقوبات المتفقة مع أخلاق الاحترام المتبادل مثل العقوبة المتبادلة . وبالاختصار فإن دوركيم يلفت نظرنا هنا — كما فى حالات كثيرة — إلى أنه يحاول بطريقة مصطنعة أن يقوى الوحدة الأخلاقية القائمة بين السلطة والأخلاق المعقولة . ومن هنا قامت محاولاته فى حماية فكرة التفكير التى لا يمكن لأخلاق التعاون إلا أن ترفضها على اعتبارها غير مادية ولا أخلاقية .

وإذا أخذنا رأى الأطفال أنفسهم — وهذه هى الطريقة الوحيدة الممكنة عند عالم النفس الذى يريد أن يدرس القوانين التى تتحكم فى التطور الأخلاقى للشعور لا مجرد وضع أخلاق على أساس استدلال عقلى — ولو اعتمدنا على هذا لوجدنا أن أعدل عقوبة فى مرحلة التعاون هى تلك التى تقوم على فكرة التبادل ، والآن نعود إلى بحث دوركيم ، فهل هذا النوع من العقوبة كاف « لتأمين » ضمائر الناس و « ليرمز إلى » التأنيب ؟ إن العقوبة التبادلية بدلا من أن تكون رمزاً تعسفياً فإنها تكون « مدفوعة » عن طريق محتوياتها الخاصة ، أما عن ضمير الأطفال فإنه يكون أكثر اطمئنانا فيما يتعلق بسلطة القواعد نظراً إلى أنه فى حالة العقوبة التبادلية نجد أن هذه السلطة تأتى لامن وحى الراشد بل تأتى بكل بساطة من الاحترام المتبادل والذاتى وحده .

والآن ننتقل إلى موضوع التعلق بالمجموعات الاجتماعية فنجد أن دوركيم يشير بشكل معقول فيما يتعلق بهذا الموضوع إلى أن الطفل ليس أنانياً تماما . كما قد يظن ، ولا محباً لغيره حباً خالصا ، كما قد قيل أيضا ، ولكنه أنانى وغيرى معا ، ولكن بدرجة أقل من الراشد . ونحن نرى أن هذه الحالة مرتبطة بظاهرة مركزية الذات عند الأطفال التى حاولنا أن نجد فيها مفتاح الظاهرات السيكلوجية الخاصة بعقل الطفل ، فالمجتمع والفرد فى مرحلة الطفولة لم ينفصلا بعد ، ولذلك نجد أن الطفل بينما يقع تماما تحت تأثير إيحاء الراشدين المحيطين به — سواء عن طريق تقليد الأمثلة أو عن طريق القسر — إلا أنه يحاول بطريقة لاشعورية خالصة أن يخضع كل شىء لوجهة نظره الخاصة ، وهذه الحالة تمتزج بكل سهولة مع الحالة السيكلوجية التى تميز

الجماعات التى تقوم علاقاتها على أساس الاقتداء ، وقد رأينا فيما يتعلق بلعبة الكريات إلى أى درجة يسهل إيجاد مركب من مركزية الذات والتعاون مادام الأخير يتضمن شخصيات شاعرة ، وهى فى الوقت نفسه قادرة على إخضاع وجهة نظرها لقوانين التبادلية والعمومية ، والمشكلة كلها إذن هى الطريقة التى يمكن بها إخراج الطفل من مركزية ذاته إلى حالة التعاون .

وفى هذا يقول دوركيم إن المجتمعات الوحيدة المعروفة عند الطفل هى الأسرة والأصدقاء ، على حين أن غرض التربية الاجتماعية هو إعداده المجتمع الكبير ، وبنوع خاص للوجدانات الإنسانية ، ولذلك كانت المدرسة حلقة اتصال ضرورية. وهذا كله صحيح ولكنا هنا نواجه شيئاً لا يقبل النقض وهو مشكلة القسر والتعاون . فالمثل الأعلى فى الوقت الحاضر هو التعاون ، أى تكريم الفرد واحترام الرأى العام المستخلص من المناقشة الحرة . فكيف يمكن أن نجعل الأطفال يصلون إلى مستوى الإلمام بروح المواطنة والإنسانية الذى تطالب به الديموقراطيات ؟. فهل تكون طريقة ذلك هى التدريب الفعلى على التعاون ما دام ذلك ممكنا من الناحية السيكلوجية عن طريق ما سماه فورستر (Foerster) « بالديموقراطية فى المدرسة » أو عن طريق الدراسة النظرية لوسائل إدارة مجتمع الراشدين ؟ هل لدروس التاريخ والاجتماع والتدريب على المواطنة ودراسة القانون أى أثر على عقل الشاب مادامت المدارس باقية على نظامها الملكى القائم على السلطة والذى يقول به دوركيم . فأيهما أصلح لأن يكون مواطنا ؟ هل هو « النوع الرياضى اللين الجانب » لجماعات الشبان ؟ أو هو التلميذ الذى يعطينا أحسن الإجابات فى امتحانات التاريخ والتربية الوطنية ؟ إن هذا الموضوع يستحق الدراسة .

وقد بقيت نقطة أخيرة لم تدرس فى محاضرات دوركيم ، وإن كان قد درسها فى صلتها بعناصر الاخلاق ؛ ونقصد بذلك ذاتية الإرادة . فقد وضع دوركيم أخلاق « كانت » فى وضع إيحائى وقد أظهر بحثه فى هذا الموضوع أكثر من بقية هذه البحوث قوة نظريته وضعفها . فهو يرى أن ذاتية الإرادة الأخلاقية ترجع إلى صفتها الفعلية ، فالإحساس بالالتزام الخالص نحو الواجب هو كالارادة نتيجة دقة الشعور . ونحن نرى أن دوركيم كان محقا فى إشارته إلى أن الالتزام المتصل بالواجب الخالص فى

هذه الحالة يصبح « بطريقة ما ظاهرة عرضية من ظواهر القانون الأخلاق » (ص ١٢٥) . فدوركيم يرى إذن أن كل شيء يدل على « أن القانون الأخلاق محاط بسلطة تتطلب الاحترام حتى من العقل » (ص ١٢٥) ولهذا فإنه عمل وحدة حقيقية أو مثالية أرقى من القوة التى تصورته (ص ١٢٦) ولما كان هذا الكائن السامى ليس سوى المجتمع نفسه فإن الذاتية الوحيدة الممكنة هى الخضوع الحر من جانب عقل الفرد تجاه قوانين المجتمع .

إن أهمية هذا الحل فى منتهى الوضوح أمام ناظرينا ؛ فدوركيم يحاول بالنسبة للقسر والتعاون أن يمثل كل منهما الآخر وكذلك الواجب والخير فهو فعلا أراد أن يوجد بين النظريتين المتناقضتين إلى أقصى حدود التناقض والخاصتين بالالتزام وهما : خضوع العقل الغيرى « لقوة عليا » . والضرورة القائمة فى داخل العقل نفسه . فهذا الالتزام بالمعنى الأول — أى باعتباره واجبا يدعو إليه الاحترام المتبادل والاحساس بالسلطة على هذا النحو — هذا الالتزام بهذا المعنى ينبغى أن يكون خارجيا عن الأحرى ، وهو النتيجة المنطقية لنقد « كانت » ، وهو أيضاً النتيجة الطبيعية لأخلاق التعاون . وهذه النظرية سوف تهز فقط أولئك الذين يعجزون عن أن يجربوا بأنفسهم الإحساس الحلولى الخالص للالتزام الذى هو نتيجة للضرورة العقلية . فقد قال دوركيم إن « الواجب هو الأخلاق باعتبار أن الأخلاق قادرة على أن تأمر ، فهو أخلاق باعتبارها سلطة يجب أن نطيعها . لأنها سلطة ولهذا السبب وحده » (ص ١١٠)[1]

وإذن فإذا كان هذا هو الواجب فكل الذى يستطيع أن يقوله الإنسان أنها مخالفة لأخلاق التعاون . وأكثر من ذلك فحتى لو أن دوركيم أستاذ علم الاجتماع قد وقف حائراً أمام هذه النتيجة فإن دوركيم الإنسان ، دوركيم الحر المتسامح قد بين خلال أعماله كلها أنه من أتباع الرأى الأخير .

فالتعاون والاحترام المتبادل إذن يتضمن شيئاً أكثر من الذاتية الوهمية التى وصفها دوركيم ؛ فهى تفترض قيام ذاتية كاملة[2] للعقل . فحين ذكر لنا دوركيم أن الفرد

(١) العبارة الموضوع تحتها خط هى عبارتنا . (٢) انظر هذا الموضوع أيضاً كتاب .
M. D. Porodi le problème moral et la pensée contemporaine .
3e éd. alcam , 1930 .

يعجز بنفسه عن أن يضع أخلاقا فإن هذا ليس معناه — على أية حال — أن الشخص (نقصد بذلك الفرد مادام خاضعاً لقواعد التبادل) ليس حراً فى أن يحكم بعقله فقط على كل شىء . ومن الحق الواضح أن نقول إن الذاتية تستلزم معرفة علميه بالقوانين الاجتماعية والطبيعية وبالقدرة على معرفة هذه القوانين وهى تعمل . ولكن القوانين الاجتماعية لم تتنه بعد وتكوينها التطورى يستلزم التعاون غير المقيد للعقل الشخصى ، فذاتية العقل إذن لادخل لها بتخيل الفرد ولكنها تعارض مباشرة فكرة السلطة الخارجية. وقد بين راو Rauh بوضوح أنه لكى تكون « المعلومات شخصية » يجب أن تمر بنفس الخبرة وهذا لا يعنى أن الإنسان يجب «ألا يعطى معلومات» من أول الأمر . فمن المفيد فى تربية الذاتية عند الطفل « أن تعطيه معلومات بطريقة علمية » ولكن لكى يتحقق لك ذلك فإنه لا يكفى أن تجعله يخضع لما يمليه عليه مجتمع الراشدين ولا أن تشرح له من الخارج علل هذا الخضوع ،فالذاتية هى قوة لا يمكن أن نغزوها إلا من الداخل ولا تجد مجالا إلا فى داخل خطة للتعاون .

ونختم هذا الفصل إذن فنقول إنه فى كل ناحية من نواحى علم الاجتماع الأخلاقى والتربية نجد آراء دوركيم متفائلة ومتشائمة فى وقت واحد ، ذلك أنه نظراً لأنها صحيحة إلى أقصى حد فى نظرياتها عن الحقائق الأخلاقية باعتبارها اجتماعية ومرتبطة بالنمو التركيبى والوظيفى للجماعات فإنها قد ضربت صفحاً عن الفروق الأساسية القائمة بين التعاون والقسر . ومن هنا قام فى علم النفس الأخلاقى ذلك الخلط بين الصفة الغيرية الخاصة بالواجب الخالص وصفة الذاتية الأساسية الخاصة بالخير . ومن هنا أيضاً قام فى علم الاجتماع عنده هذه الوحدة غير المضمونة لتوازن الحقيقة التى ينظمها القسر وتلك الحقيقة الأخرى للتوازن المثالى التى ينظمها التعاون (وهذه مازالت اجتماعية ولكن بمعنى آخر) والتى هى النهاية والقاعدة التى تتمسك بها كل مجموعة بشرية قدر لها أن يكون لها وجود .

٤ — نظرية بيير بوفيه

إن الفروض التى اعتمد عليها بوفيه فى وضع نظريته تبدو لأول وهلة قريبة كل القرب وبعيدة كل البعد عن فروض دوركيم. وهو يتفق مع دوركيم فى رفض اعتبار الوجدانات الخلقية التى تأتى عن طريق الظاهرات النفسية المرتبطة بالفرد على هذا النحو

على أية حال فإن بوفيه فى كلامه عن الأفراد يرى أن الكائن المنعزل لا يمكن أن يكون لديه إحساس بالتزام أخلاقى ذلك الإحساس الذى يمكن أن يضعف أمام تلك الحقائق الخاصة بالتوافق وبالعادات وبالمؤثرات الغريزية التى تقارن بها . وبوفيه أيضاً يشبه دوركيم فى رفضه محاولة «كانت» لتفسير الاحترام على اعتباره نتيجة لقانون عقلى وهو يميل على العكس من ذلك إلى تفسير القوانين العقلية بواسطة الاحترام ، ويقصد به الاحترام الصادر من الظروف التجريبية للعلاقات الاجتماعية نفسها. وأخيراً فهو يشبه دوركيم فى التمييز بدقة من الإحساس بالخير والإحساس بالواجب . ولكنه يختلف عنه فى أن دوركيم حين يتناول المجتمع بالحديث يقصد شيئاً يقوم بعملية ضغط على الأفراد ، أما بوفيه فيقصد العلاقات القائمة بين الأفراد وحدها . وأكثر من ذلك أنه يرى أنه يكفى أن يكون هناك ارتباط بين فردين حتى يحترم أحدهما الآخر وحتى تظهر هذه القيمة الخلقية الناتجة من هذا الاحترام . ولذلك فمن رأيه أن تحليل الحقائق المرتبطة بالضمير تحقق كل مطالب علم النفس الأخلاقى دون حاجة إلى بحث اجتماعى أولى. وهذا هو وجه الاختلاف فى الطريقة لافى الرأى بين دوركيم وبوفيه إذ نفضل وصف هذا الاختلاف بينهما على هذا النحو .

أما إذا اعتمدنا على وجهات النظر الحديثة فى هذا الموضوع فأقمنا موازنة بين الطريقة الاجتماعية التى تصف الحقائق من الخارج والطريقة النفسية التى ماتزال تعتبر الحقائق الاجتماعية أساسية حتى إذا فسرت من الناحية الإدراكية فإن وجه الاختلاف بين دوركيم وبوفيه يصل إلى درجة ضئيلة جداً . فوجهة النظر الاجتماعية تبدو متناقضة إذا نظرنا إليها على أساس هذه النظريات التى تحاول تفسير القانون الأخلاقى على أساس أنه شىء فطرى أو على اعتباره يرجع إلى خبرة الفرد الخاصة وحدها . ولكن بمجرد أن نتفق مع بوفيه فى ضرورة قيام علاقة بين فردين على الأقل حتى يمكن وجود قاعدة إجبارية فإن المسائل التفسيرية تصبح غير مهمة ويستطيع علماء النفس وعلماء الاجتماع أن يعملا معا فى إقامة علم عن الحقائق الأخلاقية .

وهذه هى روح التعاون التى نحب أن نناقش على أساسها آراء بوفيه بعد أن ناقشنا آراء دوركيم ، وإذا كان الأول يظهر أنه فى حاجة إلى قبول آراء الأخير أو معظم آرائه التى احتفظنا بها فان العكس يظهر أنه صحيح أيضا ، كما يبدو أن طريقة بوفيه لاغنى عنها لأولئك الذين يريدون دراسة مشكلات علم النفس الأخلاقى دراسة

تجريبية . على أن النجاح الذى لازم البحوث الاجتماعية قد كان بلاشك له أثره فى القضاء إلى حد كبير على الاهتمام الذى وجه منذ حوالى عشرين عاما نحو محاولات وضع تحليل منظم للحقائق المتعلقة بالإرادة والشعور بالقواعد ومن المحتمل أن يشرح لنا هذا السبب فى أن تجديد البحث على يد بوفيه لم يكن له صدى كاف . ولكن لو ان الإنسان قارن نتائج[1] مقاله الشهير الذى لم يقتبس منه إلا القليل بالنتائج الضعيفة لدراسة الإرادة تلك النتائج التى لا يمكن الاعتماد عليها والقائمة على أساس التأمل الباطنى، فاننا لا نستطيع إلا أن نرى أننا هنا أمام وجهة نظر تستحق أن توضع فى نفس مستوى وجهة نظر دوركيم فيما عدا أنها لم تتم على نطاق واسع . ونحن نرى من جانبنا أن هذه الملاحظات المتضمنة فى البحث القائم لو أمكن تخليصها من التفسيرات الوقتية التى تقوم بمثابة إطار لها فاننا لن نتردد فى القول بأن نتائجنا قد كانت وليدة مقال بوفيه هذا .

ماهى حالات الشعور بالالتزام فى العقل ؟ لقد وضع بوفيه هذا السؤال فى دائرة سيكلوجية الواجب التى تعارض فى نظره الشعور بالخير ،وعلى هذا الأساس فقد أجاب عن هذا السؤال بأن هناك حالتين ضروريتين وأن اتحادهما يكفى لقيام حقيقة الالتزام :وهما أن الفرد من جهة يجب أن يتلقى أمراً كما يجب أن يحترم الشخص الذى أصدر هذا الأمر من جهة أخرى فبدون صدور أوامر لا يمكن قيام أوامر ولا قواعد ولا واجبات بالتبعية. وكذلك بدون احترام فان القواعد لا يمكن أن تقبل ولا أن يكون لها قوة إجبارية على العقل .

ويمكن أن ندرس فى اختصار النقطة الأولى إذ أنها مشتركة بين دوركيم وبوفيه ، ومعناها أنه لا يقوم لدى الفرد أى واجبات نابعة منه هو نفسه ، ذلك أن القواعد الأخلاقية أو الواجبات لا يمكن أن تهبط فتكون عوامل فى علم النفس الفردى الخالص ، فالعادة مثلا لا تكفى لشرح الواجب مادامت غير مصحوبة بإحساس بالتزام . بل إن هناك عادات نحس أن من واجبنا أن نحاربها . ولكن فى هذه الحالة ألا يمكن فى ظروف معينة أن تتخلص الواجبات التلقائية وكذلك تأنيب الضمير

P.Povet , les conditions de l'obligation de consucince annee psychol , 1912

من أى مؤثر خارجى ؟ إن علم النفس الذى يدرس الظاهرات الجنسية قد أوجد مكانا لمثل هذه النظرية . ولكن لو أن الانسان درس هذا الموضوع دراسة أكثر دقة فإنه يتحقق من أنه بدون الأوامر الصادرة ممن حوله فان عقل الفرد لا يمكن أن يضيف أى حكم أخلاقى إلى انفعالات السرور أو الحزن الفسيولوجية الخالصة مع ملاحظة أن ليس هناك من يخلو فى هذه الناحية من تلقى أوامر ضمنية أو صريحة . ومن جهة ثانية وكنتيجة لهذا فإنا لانستطيع أن نعتبر سلوكا بدائيا . ذلك السلوك الذى يفرضه الإنسان على نفسه والذى ينتج فى الحقيقة من سلوك الفرد الداخلى . وعلى هذا فان الأمر أو الإيحاء الذى يصدره الإنسان إلى نفسه فى الداخل يمكن أن يعتبر نقطة البداية فى الإحساس بالالتزام ، ولكن هذه إما مجرد صور طبق الأصل أو حالة مشابهة عن قرب أو عن بعد للأوامر أو الايحاءات التى تلقاها . مثال ذلك أنى قررت أن أبدأ عملا فى وقت معين ، ولكن من أين يأتى الاحساس بالالتزام أو بعدم الارتياح فى حالة التقصير وهو الاحساس المصاحب لأعمالى إذا لم أكن قد تعلمت فى طفولتى أن أعمل فى ساعات محدودة وأن أحافظ على مواعيدى .

أما عن النقطة الثانية فهى التى قام فيها بوفيه ببحث مبتكر ؛ فهو لا يوافق على أن الأوامر التى تصدر ممن يحيطون بالطفل تؤدى إلى إحساس بالالتزام فى عقله ؛ فالطفل والراشد قد يسمعان أوامر ويكتفيان فى الرد عليها بابتسامة ،أو قد يؤدى هذا إلى ثورة فى الحكم الاخلاقى لديهما . فكيف إذن يمكن قيام مثل هذه الظاهرة التى يرى فيها علماء الاجتماع صراعا لقسر الغير ؟ يقول بوفيه إن الأمر لا يلزم بنفسه إذ أنه لا يثير الإحساس بالواجب فى العقل إلا إذا صدر عن فرد يحترمه الشخص وليس يقينا ما إذا كان الفرد نفسه قد خلق مضمون الأمر أو أنه اكتفى بتسليمه كما تلقاه ، فالمهم أن هذا الفرد لابد أن يكون محترما فى نظر الشخص ففى هذه الحالة فقط ينتج الأمر إحساسا بالواجب فى عقل الأخير .

وعلى ذلك فإن الفكرة التى كونها بوفيه عن الواجب هى فكرة بعيدة تماماً عن آراء كانت ودوركيم ؛ فرأى كانت فى الاحترام أنه ليس إحساسا عاديا ينتج كغيره بتأثير شخص أو شىء . أما مظهره فمنتزع من القانون الأخلاقى بطريقة غامضة ، وإذا كنا نحس باحترام نحو أشخاص معينين فإنا نفعل ذلك ماداموا يشاركون فى هذا القانون نفسه . أما بوفيه فيرى غير ذلك ؛ فالقانون عنده ليس هو مصدر الاحترام

ذلك أن احترام الأشخاص هو الذى يعطى الأوامر الصادرة منهم قوة القانون واحترامه، فالاحترام إذن هو مصدر القانون. أما عند دوركيم وكانت فليس هناك احترام للأفراد، بل إن الفرد يحترم مادام يطيع القانون. ولكن هذه القاعدة أبعد ما تكون عن أن تنتج عن العقل، فهى تنتج كما ينتج الاحترام نفسه من سلطة الجماعة، فالقانون بهذا المعنى وليد الاحترام - ونقصد به احترام الفرد للجماعة. أما بوفيه فيرد ذلك بأنه فى مجتمع الراشدين إذا كان الاحترام للفرد والاحترام للقاعدة وثيق الصلة فعلا فان الأخير قد يسبق الأول عند الطفل. حقيقة أن الطفل فى حضرة أوالديه يحس تلقائيا بشىء أعظم منه وأسمى. ولذلك كان للاحترام جذور أعمق فى إحساسات فطرية معينة وهو يعزى إلى مزيج من الخوف والحنو، وهذا المزيج ينمو كوظيفة من وظائف علاقة الطفل ببيئة الراشد.

ويجب أن نلاحظ هنا هـذا الاتجاه العقلى للطفل نحو آبائه لا يفسر وحده فى نظر بوفيه أصل الإحساس بالواجب؛ ففى الاحترام البنوى لدينا نقطة البداية النفسية فى العاطفة (١) الدينية. فالطفل الصغير فضلا عن احترامه هذا لأبويه فهو يعزو إليهم الصفات الخلقية والعقلية الى تحدد فكرته عن الكمال. والراشد فى نظره عالم بكل شىء وحاضر فى كل مكان وعادل وخير، وهو مصدر كل تناسق فى الطبيعة وفى القوانين الأخلاقية. طبيعى أن الطفل لا يقوم بتوضيح هـذه العقائد توضيحا تلقائيا، فليس به حاجة إلى أن يضع القواعد أو يقنن « للأفكار السابقة » التى تحدد بالتفصيل أحكامه الخلقية أو تمثيله للعالم. وقد كان بوفيه على حق حين بيّن أن شدة بعض الأزمات على حياة الطفل كافية لبيان درجة ثبات أسس الاتجاهات الضمنية التى قضت عليها المناسبات فان اكتشاف خطأ فى سلوك الآباء يقضى تماما على ثقة الطفل، وكذلك اكتشاف عجز عقلى أو بعض تحديدات لقوى الراشـد لم تكن معروفة من قبل فإنها تزعزع ثقته فى نظام العالم. فالعواطف البنوية البدائية إذن - وبخاصة المطالبة بالكمال العقلى والخلقى - قد تتحول إلى أشياء مثالية توحى بها الآراء الجماعية الحاضرة فتدخلها فى الشعور الدينى للفرد.

---

(١) P. Bovet Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant coll . actual . pèd , 1927

ولكن هذا ليس كل ما فى الموضوع ، فاذا كان الراشد فى أول الأمر بمثابة الإله عند الطفل ، وإذا كانت الأوامر الصادرة من الآباء كافية لقيام شعور بالواجب الذى يتحد عند معظم الديانات مع الإرادة الإلهية فقد بقيت الحقيقة القائلة إن العقل يقوم بدور فى تكوين المثل الأعلى الأخلاقى ، إذ كيف نشرح نشأة الضمير الشخصى إذا كانت الأشياء كلها فى الأصل غيرية . وقد وضع لنا بوفيه الحل الآتى — : فالعقل من جهة يعمل فى تكوين القواعد الخلقية كما يعمل فى كل شىء فيعممها ويجعلها متلاحقة الواحدة تلو الأخرى ، وفوق ذلك فهو يوسع دائرتها بالتدريج فوق الأفراد حتى تصل إلى درجة التعميم ، وعلى ذلك فكل من يتلقى أمرا فهو ينتج منه نتائج منطقية تنطبق حتى على الشخص الذى أصدره .

ومن جهة أخرى فهناك حتما تداخل بين المؤثرات المتباينة التى يتلقاها الشخص ؛ فالأوامر تتلاقى وقد يعارض بعضها بعضا فى قليل أو كثير ، وكلما تعددت الأشخاص موضع الاحترام كلما اختلفت الالتزامات التى يجب على الشخص المحترم أن يوفق بينها . بهذه الطريقة فإن العقل لا يستطيع أن يختار بل عليه أن يوجد الاتحاد الضرورى فى الإدراك الخلقى . وعن طريق عملية التوحيد هذه يمكن أن يدرك الشخص معنى الذاتية الشخصية .

وعن طريق الإشارة إلى هذه العمليات نفسها استطاع بوفيه أن يتخلص من النقد الذى وجه إليه ، كما وجه إلى نظرية دوركيم . فلقد قيل إنه إذا كان كل شىء يأتى إلى الطفل من الخارج ، وإذا كانت القواعد الخلقية فى البداية ليست شيئا سوى أوامر صادرة من السلطة المحيطة ، فكيف تأتى « للخير » أن يحرر نفسه من مجرد العادة ؟ وكيف تأتى لاحترام « الخير » أن يتميز عن احترام « الشر » ؟ يرى بوفيه أنه ما دامت المؤثرات التى تقع على كاهل الطفل محدودة فإنه مما لا شك فيه أن المثل الأعلى عند الشخص لا يمكن أن يتجاوز ذلك الذى نبع منه . ولكن بمجرد أن تبدأ المؤثرات تتعارض فإن العقل يقيم نظما دينية ويصبح التقدم ممكنا بالنسبة للأوامر التى تلقاها أصلا .

وأخيرا يجب أن نتذكر أن هذه التطورات تطبق فى عملية الشعور بالواجب فقط .

وبجانب أخلاق الواجب نجد أن بوفيه قد أيد حقوق عاطفة الخير وإن لم يحاول أن يشرحها . ذلك أن قيام هذا المثل الأعلى الداخلى الخاص بفكرة الخير هو الذى

يضمن فى التحليل الأخير احتمال ذاتية الضمير ، فسنضطر إلى أن نرى بوضوح الأسس التي يقوم عليها احترامنا فنقدها لكي نقيم فى أنفسنا نظاما للقيم فيتدرج احترامنا تبعا لها . فإذا عرض علينا موضوع الاحترام فإننا ندرس عواطفنا وغرائزنا وعاداتنا دراسة نقدية على ضوء مثلنا الأعلى فنسأل أنفسنا : ما هى العناصر التى نحترمها فى الشىء الذى نحترمه ؟ ونصرف النظر عن الحالات الدنيا من الاحترام (ص ١٤٢ Seut. relig et psy ch. euf) وهذه هى نظرية بوفيه بشكل إجمالى ، وقبل أن نضعها جنبا إلى جنب مع نتائج بحثنا فلنحاول أن نذكر بالدقة أين تكمل نظرية دوركيم وأين نصححها .

ومن المستحسن هنا أن ندخل فى علم الاجتماع التمييز الواضح الذى وضعه سوسير F. de Saussuire فى الدراسات اللغوية للتمييز بين وجهة النظر الاحصائية أو المعاصرة وبين وجهة النظر التركيبية أو المتأصلة . والواقع أن نظرية دوركيم عن الواجب نظراً لأنها أبعد ما تكون عن وجهة النظر الإحصائية ، فإنها أبعد ما تكون عن أن تهاجم ، ووصف الحقائق باستخدام مصطلحات علم النفس الفردى الذاتى سوف يؤدى إلى استكمال الوصف الاجتماعى لهذه النظرية بدون تغييرها . ومن المؤكد أن هذين الوصفين متطابقان أو يتضمن كل منهما الآخر . وعلى العكس من هذا فإن دوركيم قد وضع اعتمادا على تحليله الإحصائى العميق علم نفس اجتماع يكاد يكون نظريا خالصا . وفى هذه النقطة بالذات يفترق علماء النفس وعلماء الاجتماع .

فيرى دوركيم أن السلطة الأخلاقية والاحترام لا يمكن قيامها إلا إذا كانت المجموعة كلها تقوم فقط على عقول الأفراد ؛ فالمجتمع بهذا الشكل هو أصل الاحترام والالتزام والعلاقة بين فردين تكفى لشرح أصل أى حقيقة من حقائق الواجب . وإذن فحين يحترم فرد فرداً آخر فهو لا يفعل ذلك لأن الشخص الآخر محفوف بالسلطة الاجتماعية ، فالآباء والمدرسون لهم سلطة على الطفل لأن فيهم أخلاق الجماعة . وفى معارضة هذه النظرية يضع لنا بوفية حقائق مستمرة من علم نفس الأطفال ، فيقول : إنه الإنسان هو الشىء الذى يحترمه الطفل فى الآباء ، وإذا كان الطفل يقبل أخلاق الجماعة فإنه يفعل ذلك لأن فيها تتجسم الكائنات المحترمة ، ومن وجهة النظر الإحصائية تقوم وجهة نظر الاستمرار والوظيفة فى الظاهرات الاجتماعية ، وهى المشكلة التى تعيد إلى ذاكرتنا تلك النظرية الخاصة بالنهر وشواطئه ، وهى نظرية لا أهمية لها على

الإطلاق ، فالأغلبية العظمى للأوامر التى يصدرها الراشد للطفل هى القواعد الفعلية لأخلاق الجماعة . ونظرا إلى أن هذه القواعد قد شكلت شخصيات الآباء قبل أن تنتقل منهم إلى الأطفال فمن العبث أن نسأل ما إذا كان الطفل يحترم الاشخاص باعتبارهم يخضعون للقواعد ؟ أو هو يحترم القواعد لأنها متجسدة فى هذه الشخصيات؟

ولكن من المهم على أساس وجهة النظر هذه أن نحدد ما إذا كان الإنسان يستطيع أن يتكلم عن العلاقة الاجتماعية القائمة بين فردين فقط ؟ أم أن قيام مجموعة منظمة ضرورى لتكوين إحساسات أخلاقية بدائية . ويبدو لنا أن رأى بوقيه فى هذه النقطة نهائى . فما لاشك فيه أن الإحساسات بالسلطة والاحترام تظهر فى العامين الأولين قبل اللغة ، فبمجرد أن يكتشف الطفل الصغير فى الشخص الكبير شخصا مثله ولكنه أعظم منه فالوجدانات المركبة من المشاركة الوجدانية والخوف الناتجة من هذا الموقف توضح لماذا يأخذ الطفل الأمثلة عن آبائه . وبمجرد أن يلم باللغة فإنه يتلقى أيضا الأوامر منهم ، ولماذا يضيف فى هذه السن المبكرة الإحساس بالقواعد والالتزام إلى حقيقة التفكير البسيطة . ومادام الكتاب جميعا الذين تناولوا هذا الموضوع اعتبروا الاحترام متصلا بالقواعد فإن الإحساسات الأولى التى ذكرناها لايمكن وضعها إلا ضمن حقائق الاحترام . فلا يمكن أن يتطرق الشك فى ذلك إذا اعتمدنا على القواعد البدائية ، ونقصد بها تلك المرتبطة بالأكل والنوم والنظافة وبعض نواحى النشاط الأخرى عند صغار الأطفال ، فالولد يقبل هذه القواعد لا لأنها سائدة عند الجماعة وفى الأسر المتحضرة ، بل لأنها مفروضة عليه من الراشدين الذين يلفتون نظره ويخيفونه فى نفس الوقت . ومن جهة أخرى فأن الملاحظة السطحية للطفل فى سنواته التالية تدل على أنه يطيع الأوامر الخاصة كما يطيع الأوامر العامة . ولو كان دوركيم على حق لكانت القواعد التى يحترمها الطفل هى فقط تلك التى يلاحظها الآباء أنفسهم ، وبذلك تكون نابعة من الجماعة قبل أن تنتقل إلى الأطفال . والواقع بكل بساطة أن ليست هذه هى الحال ، فإذا أنا طلبت من أولادى ألا يمسوا مكتبى فهذه القاعدة تصبح إحدى قوانين عالمهم دون أن أخضع أنا لها أو أن أبدو فى نظرهم وكأنى قسيس المجتمع ، فهم يحترمون هذا الامر لمجرد أنى أبوهم

ولقد أطلنا البحث والجدل فى هذه النقطة لا لأنها على جانب عظيم من الأهمية

بالنسبة للتركيب الآلى للواجب فى مجتمع قد تم له نظامه أخيرا ، ولكن لأنها تؤيد الطريقة التى اتبعناها فى هذا الكتاب . فالمجتمع يبدأ من فردين بمجرد أن تكيف العلاقة بين هذين الفردين طبيعة سلوكهما ، وكل الظاهرات الناتجة يمكن أن توصف عن طريق الشعور الفردى الداخلى ، وكذلك عن طريق المصطلحات العامة لعلم الاجتماع الخالص ، ذلك أنه إذا بعدنا عن السؤال الخاص بتركيب الاحترام فإن الموازاة بين آراء بوفيه ودوركيم تبدو تامة . فدوركيم يشرح الواجب فى شكل خارجى وذلك عن طريق القسر الاجتماعى للجماعات المنقادة ، على حين نجده يرجع نمو الضمير الشخصى إلى التكاثف الاجتماعى والتمييز والفردية الناتجة . وبنفس الطريقة يرجع بوفيه الواجبات الأولية إلى الاحترام الذى يحسه الصغار نحو الكبار وذاتية الضمير الآخذة فى النمو تدريجيا عن طريق تعارض المؤثرات التى تصل إلى الطفل . على ذلك فالمؤلفان قد استخدما لغات مختلفة لوصف نفس العمليات ، ولكن إذا كانت اللغات المستعملة متوازية وليست متعارضة فإنه يجب أن يضاف إلى ذلك أن الشرح النفسى لا يمكن أن يدخل فى حسابه كل نواحى النمو الاخلاقى دون أن يأخذ بعين الاعتبار الشكل العام للجماعات المختلفة ككل . ويبدو لنا أنه يجب دراسة مشكلتين بنوع خاص مرتبطتين بنظرية بوفيه ، وهما مشكلة الاحترام البنوى ، ومشكلة تحرر العقول الفردية .

ونستطيع أن نقول مؤكدين رغم معارضة دوركيم فيما يختص باحترام الطفل الصغير لآبائه وبالنسبة للطاعة البنوية فى أبسط أشكالها فإن لدينا معلومات سيكلوجية مستقلة عن تركيب المجتمع المحيط بالطفل ، ولكن إذا كان الآباء حقاً آلهة فى نظر الطفل ، وإذا كانت قواعد الأخلاق البدائية يمكن أن تتناقص فتقتصر على أوامر الآباء ، فإن الإنسان قد يدهشه كيف يمكن قيام تقدم ، لا فى الفرد الموجود فى مجتمعنا فحسب ، بل وفى التاريخ الفعلى للآراء الخلقية . فى مجتمعاتنا الحديثة نجد أن الفرد عليه أن يكشف وجهات نظر أخرى غير تلك التى اعتاد عليها ، وبذلك يصبح شاعراً بمثل أعلى أخلاقى أسمى من الأشخاص ، كما يصبح قادراً على الحكم على آبائه فلا يعود يؤلهم ، وبذلك يحرر عقله ويجعله قادراً على التجديد ولكن فى المجتمعات البدائية التى يحكمها كبار السن (ولو صح ما قاله بوفيه فإنه كلما كان المجتمع بدائياً كلما كان نفوذ المسنين أقوى) فكيف يمكن للعقل أن يدرك المثل الأعلى الأخلاقى الأسمى من العادة المتبعة . حتى فى الحالات التى تكون فيها

الوجدانات البنوية قد تحولت إلى رموز دينية جماعية فإن الآلهة لا يمكن أن تكون خيرا من الناس ولا القواعد الصوفية أحسن من الأوامر الشائعة الاستعمال . والواقع أنه حتى ظهور الديانات المتقدمة جدا لم يكن الناس ليضفوا على الآلهة صفاء أخلاقياً لا تشوبه شائبة . ومهما كانت رغبة الديانات الأولية فى الوصول إلى الصفاء ظاهرة فإن الأخلاق والإرادات البدائية هى بمفردها شبيهة بالعادات السائدة وبقواعد المجتمع الحقيقية ، فكيف يمكننا إذن أن ندلل على أن الإنسانية قد خرجت من هذا الموقف ؟ يبدو لنا فى هذه النقطة بالذات أهمية دراسة الحالة العامة أو الشكل العام للجماعات لكى نرفع المستوى الأخلاقى للالهة وأن نترك وراء ظهورنا أخلاق الأوامر والإجبار من أجل أخلاق الضمير الذاتى ، فلا بد من وجود عملية مزدوجة ، إذ لا بد أن يكون هناك روحية فى الاحترام البنوى وحرية فى عقول الأفراد . ويرى بوفيه أن مثل هذه العمليات يجب أن يعمل حسابها على أساس أن المؤثرات التى تحدث تتقاطع والحالة الأولى التى تحدث بشكل مؤثر هى أن البيئة الاجتماعية يجب أن تكون على درجة كافية من حيث الكثافة ومن حيث الاختلاف . وقد بين دوركيم فى عبارة له كلاسيكية أن التكاثف الاجتماعى وحده والاختلاف الناتج قادران على شرح تحرر العقول الفردية . وهكذا فقط يمكن أن يصبح الفرد قادرا على الحكم على الأوامر التى جاءته من الأجيال السابقة ،وبذلك يخضع الاحترام البنوى لسلطة العقل كما يضع الشعور الأخلاقى مثلا أعلى للخير فوق مستوى الأشخاص وهو يسمو على كل الواجبات والأوامر .

وهكذا نكون قد أكملنا وجهة نظر بوفيه بوجهة نظر دوركيم ، ولكن هل حقا أنا بذلك قد تخلصنا من كل الصعوبات ؟ . لقد آن الأوان لأن نعود إلى الطفل وأن نقارن النظريات التى كنا نناقشها بنتائج بحثنا السابق . ونستطيع أن نضع الموضوع فى كلمتين فنقول: إن نظرية بوفيه تظهر لنا متطابقة مع الحقائق المتصلة بنقطة البداية فى أخلاق الطفل ، ولكنها حين تتصل بتطور الضمير عند الطفل فإن الطريقة الوحيدة التى نتبعها لنكون أمناء على روح هذه النظرية هى أن نوسعها وأن نميز نوعين من الاحترام .

وتواجهنا هنا صعوبة تشبه تماما تلك التى أشارتها وجهة نظر دووركيم ونعنى بها الظرف الذى يكفى بنفسه لتأييد التوازى بين وجهتى النظر . إذا كانت كل واجبات

الطفل تأتى من شخصيات أسمى منه فكيف يتمكن هذا الطفل يوما ما أن يكون ذاتى الضمير ؟ فما لم ندع قيام شيء أكثر من أخلاق الواجب الخالص فإن مثل هذا التطور لا يمكن تفسيره . فما دام مضمون هذه الواجبات يطابق فى وصفه القواعد التى يقبلها الآباء أنفسهم فإنه يستحيل أن نرى كيف أن أخلاق الواجب قد تمنح الطفل يوما ما السلطة لتنقيح هذه القواعد ونقد آبائه . ونحن نرى أن تكوين مثل أعلى داخلى ، أى أخلاق الخير ، هو الشيء الوحيد الذى يمكن أن يؤدى إلى قيام هذه الظاهرة . والآن هل التعارض بين المؤثرات التى يتسلمها الطفل تكفى هى وتداخل العقل لشرح ظهور المثل الأعلى ؟ الظاهر أنها لا تكفى . فمن السهل أن نرى كيف أن العقل قد يدعى الحق فى تحديد واجباته بوضوح وتعميم محتوياتها ، وبالاختصار فى صقل مادة الأخلاق وتقنينها ، وذلك تحت تأثير المتناقضات التى ترجع إلى الأوامر التى يتداخل بعضها فى بعض . ولكن على أساس نظريات بوفيه فإن العقل لا يستطيع أن يقرر شيئاً ، فهو يتكلم بصيغة الدليل لا بصيغة الأمر . وبالاختصار فليس هناك طريقة خارج الغيرية يمكن أن ينتسب إليها التصرف ، فى الأوامر حتى لو كان هذا التصرف معقداً . فالطريق الوحيد للوصول إلى الذاتية هو أن نعزو للعقل قوة تشريعية . ولكن بوفيه قد ترك الباب مفتوحا بل ودعانا لتوسيع تحليلاته ، وهو فى هذا يخالف دوركيم الذى فعل كل ما فى وسعه ليجعل نظامه كلا مستكفياً بنفسه . فبوفيه لم يكتف بالتمييز بين الإحساس بالواجب والإحساس بالخير دون أو يحاول تبعا لذلك أن يوحد بين هاتين الحقيقتين غير القابلتين للنقصان ؛ ولكنه وقد عرض احترامه لنا على شكل علاقة بين شخص وشخص آخر قادر على القيام بعمليات توفيق مختلفة ، فقد دعانا لأن نفكر فى الاحترام كاحترام تنوع فى ساق الحالات النفسية المحسوسة .

وهذا هو السبب فى أنه إلى جانب الاحترام البدائى الذى يحسه الأدنى للأعلى أو كما أطلقنا عليه « الاحترام من جانب واحد » ، فقد استطعنا أن نميز احتراما « متبادلا يتجه نحوه الفرد حين يدخل فى علاقة مع نظرائه أو حين يصبح رؤساؤه نظراء له » . أما عنصر الخوف الذى يلعب دوراً فى الاحترام المتبادل فإنه فى هذه الحالة يبدأ فى الاختفاء ليحل محله الخوف الأخلاقى الخالص من أن يسقط اعتباره فى نظر الشخص الذى يحترمه . فالحاجة إلى أن يكون محترما إذن تفوق الحاجة فى أن يحترم ، والتبادل

الناتج من هذه العلاقة الجديدة يكفى للقضاء على عنصر القسر . وفى الوقت نفسه تضمحل الأوامر وتتحول إلى اتفاق متبادل وقواعد قد اتفق عليها اتفاقا حراً ، ولذلك فقدت صفة الالتزام الخارجية . وليس هذا فحسب ، فما دامت القواعد قد أصبحت الآن خاضعة لقوانين التبادل فإن هذه القواعد نفسها المعقولة هى التى سوف تصبح القواعد الحقيقية للأخلاق . ومن هنا فإن العقل سوف يتحرر فيضع خطته العملية باعتبار أنه مازال معقولا ، أى مازالت مطابقته الدخلية والخارجية مصونة ، بمعنى أن الفرد قادر على وضع صور تتفق مع الصور الأخرى .وعلى هذا فإنه من بين الذاتية والغيرية تخرج الذاتية منتصرة .

ولكن هل نحن فى حاجة لأن نعقد الأشياء على هذا النحو ؟ وهلا كانت لغة بوفيه كافية لوصف هذه الحقائق؟ فلنحاول ترجمة ملاحظاتنا إلى اصطلاحات الاحترام البسيطة (من جانب واحد) لنرى ما إذا كانت مصطلحاتنا الثنائية لها ميزة أم فيها عيب ؟

فلنتصور حالة طفلين فى سن واحدة ، وكل منهما ينتمى إلى مرحلة تقنين القواعد وصفاتها الأساسية ، قد لاحظناها واضحة حوالى سن ١١ . حقاً إن كلا من هذين الطفلين بينما نجده يحترم شخصية الآخر فإنه قد يتفوق بدوره على زميله ، وبذلك تتفوق كرامته ولو مرة واحدة . وهكذا نجد أن ليس هناك مساواة تامة إلا فى عالم النظريات والمثل العليا . ونستطيع إذن أن نصف حقائق الاحترام المتبادل على النحو الآتى : ١ — أ أصدر أمراً إلى ب ٢ — ب قبل هذا الأمر لأنه يحترم أ (احترام من جانب واحد) ٣ — ولكن ا وضع نفسه من الناحية العقلية فى مكان ب (وهذه حقيقة جديدة تبين الانتقال من مركزية الذات إلى المراحل التالية) ٤ — ا إذن يحس بأنه قد ارتبط بالأمر الصادر إليه من ب .

وأكثر من ذلك فإن واجبات الإنسان نحو نفسه كما أنها نتيجة لواجبات الإنسان نحو غيره ، وهذا يرجع إلى نوع من التحويل فكذلك كل نوع من الاحترام المتبادل يمكن أيضاً أن يعزى إلى سلسلة من التحويلات حدثت فى الاحترام الجانبى . فالاحترام وقد كان مقصوراً أول الأمر على الآباء قد يحوله الطفل إلى الراشدين عموماً ثم إلى الكبار من الأطفال ، وأخيراً إلى معاصريه . وعلى ذلك فإن مضمون الواحد

قد يتسع بالتدريج حتى يشمل كل الافراد بما فيهم هو نفسه . وعلى ذلك فإن جميع أشكال الاحترام يمكن باعتبارها مصادر للالتزام الأخلاقى أن تشتق من الاحترام الجانبي وقد تجد لصفاتها المشتركة شرحا فى الموضوع الأصلى لهذا الاحترام البدائى .

فهذه الدراسة من غير شك لها ميزتها فى تأكيد الوحدة الوظيفية لظاهرة الاحترام . ولنفس السبب قد يضاف إلى ذلك أننا نميل إلى أن نقرب أخلاق الخير وأخلاق لواجب دون أن نخلط بينهما ؛ فالواجب يقوم كلما وحيثما وجد الاحترام والأوامر وكذلك القواعد . أما الإحساس «بالخير» فهو نتيجة نفس الميل النفسى الذى يدفع الأفراد لأن يتبادلوا الاحترام وأن يضع كل منهم الآخر فى داخل عقله . وقد ميزنا فيما يتعلق بالتعاون والاحترام المتبادل قواعد «منظمة» تنتج من الاتفاقات المتبادلة ومستويات «مرتبة» أو قواعد تساعد على وصف القوانين الفعلية للتبادل . والقواعد المنظمة عند بوفيه أيا كان مستوى الاحترام الذى تقع فيه ليست سوى واجبات ، أما القواعد المرتبة فهى تحدد معنى الخير .

وهذه الترجمة لنتائجنا بلغة بوفيه تكفى للدلالة على أن بحوثنا إلى حد كبير جد هى امتداد لبحوثه ، وعلى أن الاختلافات الظاهرة بيننا هى مسألة لغة فقط . ولكن هذه الترجمة على أساس إمكان حدوثها فانها تؤدى إلى نتيجة يهمنا بنوع خاص أن نؤكدها ؛ وهى الاختلاف النسبى فى الأصل بين الواجب والخير . فبوفيه يعرف حق المعرفة ألا شيء فى الشكل العقلى للواجب يجبر مضمونه لأن يطابق الخير . فالواجبات ليست إلزامية بسبب مضمونها ، ولكن بسبب أنها صدرت عن أفراد محترمين ولذلك قد توجد واجبات لا شأن لها بالأخلاق (وقد ذكر بوفيه التزامات العادة) كما أن هناك واجبات لا أخلاقية (باعتبارها تناقض أخلاق التبادل) . فالفرد الذى يطيع مثل هذه الأوامر هو بلاشك قد خبر الإحساس بعمل الخير مادام يحترم شخص آخر ويخضع لشخص آخر لأنه يحترمه ، ولكن هذا لا يؤدى إلى قيام قيمة للأوامر الصادرة من فرد محترم . وإذن فاذا كان علينا أن نميز من جهة الاحترام الجانبي كمصدر للواجبات التى مضمونها فى أساسه غريب عن الخير (وإن كانا يتفقان طبعا فى الحقيقة الفعلية) ومن جهة أخرى الأمثلة الأخرى للتبادل الذى يصف الخير ذاته كما يظهر لإدراك الأخلاقى قريبا أو بعيدا إذا كان علينا أن نميز بينهما ألا يكون من

الأفضل أن نفصل تحت اسم (الاحترام) المتبادل هذا النوع الخاص من الاحترام الذى يتميز بصفة خاصة هى التى تكون الاحساس بالخير . فاذا اعتبرنا الخير الأعلى النحو المثالى الأفلاطونى فذلك يجعله غير معقول من الناحية السيكلوجية ، بل على اعتباره شكلا من أشكال التوازن الحال فى العقل . فمن المرغوب فيه عندنا أن نميز فى النوع بين الاحترام من جانب واحد الذى يؤدى إلى معرفة القواعد الغيرية والاحترام المتبادل الذى لا يعرف قانونا سوى تبادله هو نفسه والذى يؤدى لذلك إلى تكوين قواعد تقوم بوظيفتها فى داخلها هى نفسها . ونستطيع أن نقول إنه إذا كان « أ » يحترم « ب » وبالعكس فذلك يرجع إلى أن « أ » كان من أول الأمر محترما عند « ب » ثم وضع نفسه فى نفس وجهة نظر ب . ولكن هذه عملية جديدة تماما فى علاقتها بالاحترام الخالص البسيط ، ذلك أنه لو أن « ب » يحترم « ا » دون أن يحدث تبادل فى نفس الاحساس فانه يعتبر كل الأوامر الصادرة من « ا » إليه واجبات مهم كانت تعسفية ومهما كانت غريبة عن قوانين التبادل ، ولكن بمجرد أن أ يوحد نفسه أخلاقيا مع « ب » . وبذلك يخضع وجهة النظر التبادلية فان نتيجة الاحترام المتبادل تكون شيئا جديدا لأن القواعد التى يسمى بها بعد الآن ستكون بالضرورة موضوعة فى داخل هذا التبادل نفسه .

والواقع أن آثار الاحترام من جانب واحد والقسر بين الأفراد يمكن أن نعثر عليها فى كل مكان ؛ فالمواساة لا تقوم[1] إلا من الناحية النظرية وهذا ينطبق أيضاً على الاحترم المتبادل إذ لا يمكن أن نجده خالصاً ولا غير متأثر بالراشد ولكنه حالة مثالية للتوازن الذى يقترب منه الاحترام من جانب واحد كلما مال عدم المساواة فى السن والسلطة الاجتماعية إلى الاختفاء . وعلى أساس وجهة النظر هذه نجد أن لغة بوفيه تبدو أدق من لغتنا من غير شك . ولكن ذلك على حساب صعوبات خاصة فى نقط أخرى فما هو « التحويل » ؟ وهل نستطيع فعلا أن نقول إن الإحساس يبقى متحداً مع نفسه فى الوقت الذى يكون غرضه قد تغير ؟ . ألسنا

---

(١) وفى هذه النقطة نستطيع أن نشير على القارىء بقراءة المناقشة التى قنا بها مع بلوندل Blondel فى (الجمعية الفرنسية للفلسفة) انظر ص ١٢٠ — ٣ . Bull . Soc . franc . phil . 1928

مخدوعين حين نفترض استمرار ميل فى خلال تاريخه وتغيراته ؟ أليس من المستحسن أن نعرف الحقائق النفسية داخل النطاق الذى تقوم فيه فى لحظة معينة من لحظات تطورها ؟ لمعرفة النسب الصحيحة التى تتوزع بها العوامل المعاصرة لابد من التمييز بين الظلال الدقيقة ، ولابد من أن نعمل حسابا للفروق مهما كانت ضئيلة . ويرى بوفيه أن الاحترام المتبادل نظراً لأنه مشتق من الاحترام من جانب واحد فهو يبقى إلى حد ما متحدا معه ، أو على الأقل يستمر معتمدا عليه . أما نحن فنرى أن الاحترام المتبادل نظرا لأنه يدخل فى نظم مختلفة من نظم التوازن فإنه يستحسن أن يتميز عن النوع الجانبى .

والنقطة الجوهرية فى هذه المناقشة كلها هى الآتية : فليس من المهم أن يكون الاحترام المتبادل والتعاون هما حالتان حقيقيتان أو حالتان محدودتان للتوازن وإنما المعاونة المجدية التى يقوم بها التعاون فى تطور الشعور الأخلاقى هى بنوع خاص أنه يميز بين ماهو كائن وما ينبغى أن يكون . بين الطاعة الفعلية والاستقلال المثالى عن أى أمر حقيقى ؛ فلو أن الاحترام الجانبى والقسر الاجتماعى كانا يعملان منفردين فإن الخير الأخلاقى لم يكن ليتم إلا فى أشكال غير تامة بل وغالباً غريبة حددتها له واجبات المجتمع القائم ونظمه . أما التعاون والاحترام المتبادل فنظرا لأنهما يشتملان على قواعد مستقرة لم يحدث أن قضت عليها القواعد « المركبة » فهما لذلك يقومان بدور لايمكن أن يحل فيه غيرهما ألا وهو دور الوساطة ، كما أنهما يحددان النمو الأخلاقى . وعلى أساس وجهة النظر هذه لانجد ضرورة لتحديد إلى أى نقطة تنحرف هذه الحقائق عن القسر والاحترام الجانبى فعلا . والشىء الوحيد الذى يجب أن نتذكره هو أنه سيكلوجية قواعد المراحل المتتالية ليست هى كل شىء فالاتجاه نفسه، أو كما يقول لالوند Lalande « الموجه » ، يقوم بدور أكبر من أى شىء سواه . فى هذا الموضوع نجد أن الفروق الاصطلاحية التى تفصل بيننا وبين بوفيه لاتؤثر بأى حال فى اتفاقنا الأساسى فى الطرق وفى النتائج .

١ — وجهة نظر بولدوين :

كان من الأفضل بالنسبة للتسلسل التاريخى أن نعالج نظرية بولدوين قبل مناقشة آراء بوفيه . ولكن ولو أن بولدوين يذهب مذهباً قريباً من مذهب بوفيه غير

أنه أقل منه دقة فى طريقته فى وضع المسائل ، لذلك فإنه من المستحسن أن ندرس رأى بوفيه أولا لكى يلقى ضوءا على آراء سلفه . ومن جهة أخرى فإن بولدوين يحتل مكانا وسطاً بين دوركيم وبوفيه ، ولذلك فإنه سيسهل علينا أن نختصر الحديث عنه أكثر من أن نتتبع تطور النظريات الخاصة بالأخلاق والطفل ، فمن المعروف أن هناك موازاة تامة بين البحوث النفسية والأبحاث الاجتماعية عند بولدين ، لأن الوجدان الفردى والوجدان الجماعى يتواقف أحدهما على الآخر ، إذ أنه لايوجد فى الوجدان الجماعى غير تعميات لما يتضمنه الوجدان الفردى ، ولكن على العكس من ذلك (وفى هذا يقترب بولدوين من علماء الاجتماع) لايوجد شىء فى الوجدان الفردى إلا وهو نتيجة لما يمده به الوجدان الجماعى[١] .

وخير مثال معروف لهذا التماسك بين الفردى والاجتماعى — وهو مثال هام من ناحية علم النفس الأخلاقى عند بولدوين — هومثال الشعور بالذات ، وأى شىء أكثر ذاتية وأشد فردية فى الظاهر من أن يدرك الإنسان أنه هو هو وأنه مخالف لغيره ؟ غير أن بولدوين فى تحليل مشهور له بين أن هذه العاطفة إنما تنتج فى الحقيقة عن أفعال تقوم بين الأفراد والتقليد بصفة خاصة . فالبداية عند الطفل ليست الشعور بالذات إذ هو يجهل نفسه كذات ويضع حالاته الذاتية فى نفس المستوى الذى يضع فيه الصور الطبيعية ، وتلك هى مرحلة الإسقاط ، فكيف يستطيع الطفل الوصول إلى اكتشاف ذاته ؟ ! . أما فيما يختص بجسمه فمن السهل أن نقول إنه يصل إلى اكتشافه بفضل مقارنته التدريجية بأجسام غيره ، تلك المقارنة المتماسكة مع تعلم التقليد . فالطفل لأنه يرى فم غيره ويقلد حركات هذا الفم يستطيع فى الشهر العاشر أو الثانى عشر أن يتعلم وضع الإحساسات الفمية المختلفة على غرار مايراه ، وهكذا . وهذا هو شأن الحالات النفسية أيضاً . فهو بتقليده لسلوك غيره يكتشف سلوكه الذاتى . وعلى هذ النحو يحدث الانتقال إلى المرحلة الذاتية التى يبدأ منها شعور الفرد بحيازته لذات مماثلة لذوات من حوله ،ولكن بمجرد أن يتجه انتباهه إلى ذاته فإنه يصبح قادرا على العملية المضادة ، وهى أن ينسب إلى نفسه تدريجياً السلوك الذى يراه عند الآخرين . وهو يتعلم فى الوقت ذاته أن يعير الآخرين العواطف والنيات التى يشعر هو بها . ومن هنا تتكون عملية الإخراج ؛ تلك العملية التى تأتى

(١) أنظر بنوع خاص J. M. Baldwin, Psychologie et Socio'ogie Paris (Giard et Brière)

بالتناوب مع العملية السابقة ، وهذا التناوب هو الذى يكيف الحيلة الفردية كلها ، ذلك أن حركة التناوب بين الإخراج والتقليد هى التى تؤمن التوازن بين الشعور بالذات والشعور بالآخرين وذلك بعد أن يكون قد تأمن نموها المتبادل .

فاذا فهمنا هذا فمن السهل أن نفهم ماذا يكون الوجدان الخلقى عند بولدوين . فالوجدان الخلقى يظهر عندما تكون الذات فى حالة عدم انسجام ، أى عندما تكون هناك معارضة بين النزعات الباطنية المختلفة التى تتألف منها الذات (تلك النزعات التى رأينا أنها ذات أصل خارجى) فمن أين جاءت إذن حالة عدم الانسجام هذه ؟ لقد جاءت من أن الطفل مضطر — إن عاجلا أو آجلا — إلى الطاعة ، وأنه بإطاعته للراشدين يقوم بتجربة جديدة . والطاعة فى الواقع ليست مجرد تقليد ولا مجرد إخراج ، إذ هى تخلق ذاتاً جديدة أو جزءاً من ذات يسود الأجزاء الأخرى . فالطفل عندما يتعلم الطاعة فإنه يكون بتعليمه ذلك ما يسميه بولدوين الذات المثالية ، أعنى ذاتا خاضعة لآراء الراشدين ، وبمعنى آخر ذاتاً مأخوذة من ذاتهم العليا . فالطاعة تؤلف إذن نوعا من التقليد . تقليد من أعلى مصحوب بذاتية وإخراج ، وهو فريد فى نوعه وهما ليسا سوى الوجدان الخلقى وتقويم للأفعال على ضوء ذلك الوجدان . وإذن فنحن هنا قريبون من فكرة بوفيه التى تقول إن الأوامر التى نتلقاها عن الغير تخلق التزاما باطنيا . وبولدوين كبوفيه يرى أنه ليس هناك واجبات فطرية ، فكل التزام ناتج عن ضغط الوسط الاجتماعى ، ولكن بولدوين يرى أنه بمجرد تلقى الأوامر فإنها تتماسك تماسكا تاما لدرجة أنها تخلق ذاتاً جديدة . ويقول إن معنى هذه الذات إنما هو المطابقة مع ماسبق أن تعلمناه وما يجب عمله ، تلك هى كل مكونات الضمير[١] وهذه الذات المثالية إنما هى بكل بساطة ذات الأب أو أى شخص آخر يعتبر مثالا يقلد — فهى ليست أنا كما يقول الطفل ولكن أنا أستطيع أن أطابق بينى وبينهما ، فهى ذاتى المثالية ونموذجى النهائى وواجبى موضوعا أمام ناظرى [٢] .

وثم مرحلة ثالثة وأخيرة فيها تعطى فكرة الخير المثالى مضموناً للقانون ذاته ، ذلك أنه إلى هنا ليس القانون إلا مجرد نوع من التعميم أو بمعنى آخر إعلاء للأوامر

(١) J . M . Baldiwn , Interprétation Sociale et Morale du dévéloppement mental ., Trad . Y . L . Duprat P . 51 .

(٢) الكتاب السابق (ص ٣٦) .

التي تلقاها ، فهي إذا جردت من الأشخاص ترتفع إلى مرتبة الأشياء المطلقة، ومن هنا بفضل عمل العقل العلمي ينمو مضمون القانون الخلقي بطريق مستقل ، فعندما يفكر الطفل في العلاقات لاجتماعية ويأخذ في التعود على الخضوع المعقول، وعندما يفرض بدوره على الآخرين أوامره نرى غاية من نوع جديد تظهر عنده . وهذا ليس تصوراً جزئياً ولا خطة فردية . .

وعلى هذا النحو يمكن أن نفسر إمكان التقدم الخلقي والحرية معاً في داخل الضمير، فالفرد هو الآن قد قذف به في بحر من العواصف العقلية والمشروعات العقلية التي عن طريق تغيرها المستمر ، وبقبولها وبرفضها المثل أكثر سموا تجعل الحياة الاجتماعية والتقدم الاجتماعي ممكنين .

تلك هي المواقف الاساسية في علم النفس الخلقي عند بولدين ، فهل هذا التفسير للعلاقات القائمة بين الشعور بالواجب وبين أخلاق الخير ؟ هل هي ترضينا رضاء تاما ؟ هذا مايجب أن ندرسه الآن بأن نحاول الرجوع بالمناقشة بقدر الإمكان إلى ميدان محسوس من الملاحظات التي ضمناها هذا الكتاب .

فنلاحظ أولا أنه بدون تدخل الاستدلال الذى يلح عليه بولدوين بشدة فإن العمليات الاجتماعية التي يلجأ إليها هذا المؤلف لا تستطيع منفردة أن تفسر نمو الضمير واستقلاله ، فنحن نفهم جيداً كيف أن الطفل ابتداء من التقليد والإخراج يستطيع أن يتمثل في ذاته الأوامر الصادرة إليه من الوسط الاجتماعي وينتهي بأن يتصور بأن القانون الخلقي شيء أعلى من الأفراد . ولكن هذا القانون لايكون بأي حال من الأحوال بدون تدخل العقل العلمي عند بولدوين شيئا آخر غير تعميم للأوامر الجزئية ، فكيف يستطيع بولدوين الخلاص من هذه النتيجة ؟ إنه يتخلص منها بأن يدخل عاملا مصطنعاً هو ذكاء الطفل المفروض فيه أنه يعالج مضمون الأوامر وتعميم مثل أعلى فردى .

إلا أن الاسباب التي لجأ إليها بولدوين على هذا النحو في تفسيره للنمو الأخلاقي قد تبدو غير متجانسة المصادر ، فمن جهة إن لدينا العلاقات الاجتماعية وهي مصدر الامتثال والواجب ، ومن جهة أخرى لدينا العقل الفردى وهو مصدر

الاستقلال وأخلاق الخير . وفى الواقع كل يعلم كيف حاول بولدوين نفسه فى منطقه التكوينى أن يفسر تطور العقل عند الطفل بواسطة العوامل الاجتماعية التى تكلمنا عنها من الناحية الأخلاقية . والمنطق كالواجب سواء بسواء ، إنما يبدأ بأن يعكس ضغط البيئة ، وهذه هى مرحلة الاتفاق الاجتماعى ، وهى عبارة عن مجرد الطاعة فى ميدان الأخلاق . وبعد ذلك فإنه بفضل عمليات الإخراج والتعميم التى هى من ميزات المناقشات والتفكير والمنطق الاستدلالى ينتهى الأمر بأن تصبح القواعد المنطقية كقواعد الأخلاق سواء بسواء أسمى من الأفراد ، وهذه هى مرحلة الاتفاق الطبيعى التى تقابل المثل الأعلى لأخلاق الخير .

ومن ثم فإنه بالالتجاء إلى عقل الطفل كما يفعل بولدوين لكى يفسر تحرر الضمير من الأوامر الآتية من الخارج فلا يمكن التخلص من التناقض الآتى — فهل المنطق العقلى مشتق من العمليات الاجتماعية ؟ تلك العمليات التى من المفروض أن يتخلص المنطق منها لو كان الأمر متعلقا بعلم النفس الأخلاقى .

فى الواقع أن المنطق والأخلاق بينهما موازاة تامة . وإذا قبلنا مع بولدوين أنه كلا منهما ينمو بفضل تعاون جماعى ، فليس من حقنا أن نلجأ إلى أحدهما لكى نفسر تطورات الآخر . فالمنطق والأخلاق يبدآن بالامتثال للجماعة لكى ينتهيا بالاستقلال. وإذا أردنا أن نفسر هذا التطور يجب تفسيره على أساس التغيرات الباطنية فى السلوك الجماعى نفسه. والمسألة إذن هى أن نعرف أيكفى علم النفس الاجتماعى عند بولدوين لكى نفهم كيف يتلاشى القسر ويحل محله التعاون ؟ أم أن المسألة عند بولدوين وعند غيره هى أن القسر يميل إلى أن يخضع علاقات التعاون ؟ ومن هذه الزاوية يبدو أن العقبتين الأساسيتين فى مذهب بولدوين هما مايأتى — :

ففيما يختص بالمراحل المبكرة يفسر بولدوين عقلية الطفل بالتقليد وبضغط الوسط الاجتماعى دون أن يعمل حساباً لمركزية الذات الموجودة فى الضمير الأولى . أما فيما يختص بالمراحل المتقدمة فإنه لايصل بدرجة كافية إلى إدماج ماهو اجتماعى فى الضمير نفسه وأن يرى فى القوانين التبادلية والقواعد العقلية التى تطغى على القواعد العادية الذاتية الضرورة لهذا الادماج .

ونحن نوجز فيما يختص بالنقطة الأولى لأنها نقطة تمس علم نفس العقل أ كثر

من نظرية الوقائع الخلقية ، فني صفحات هامة برهن بولدين على نحو يثير العجب كيف أن الضمير البدائي لا ثنائية فيه ، لأنه يضع فى مستوى واحد الباطن والخارج أو الذاتى والموضوعى ، أو النفسى والطبيعى . ولكنه لم يلاحظ فيما يبدو لنا أنه يقابل هذه اللاثنائية بالضرورة حالة وهم مؤداها أن الفرد هو مركز كل شىء يفسر كل شىء على أساس مركزية ذاته . وفى سيكولوجية العقل أن مركزية الذات هى التى تفسر منطق الطفل والعقلية عنده ، وكلاهما يمتاز بقسر فى تناول العلاقات وبتكوين سلاسل من العلية الموضوعية الخ . .

أما من جهة المجتمع والأخلاق فإن مركزية الذات هى التى تفسر كيف أنها رغم اندماجها فى الآخرين حتى إنها تطابق الأمثلة والأوامر المتلقاة من الخارج فإن الطفل يمزج بكل سلوك جماعى عنصرا من التفسير الفردى ومن تشويه لانشعر به. ومن ثم يجىء هذا الاتجاه عند الأطفال نحو قواعد اللعب كما لو كانت أوامر صادرة من الآباء ، كما يجىء أيضا احترامه لحرفية القانون وإلى التقليد فى تطبيقه .

ومن ثم فإننا بانحيازنا إلى نظرية بولدوين الخاصة بتكوين الشعور بالذات نشعر بحاجة إلى أن نضيف ملاحظة إلى ماسبق أن قيل بشأن التقليد . وبكل تأكيد لا نستطيع أن نرفض بعد التحليلات التى قام بها المؤلف المذكور أن تقبل « الأنا » تعرف ذاتها بالإشارة إلى « الأنا » عند الآخرين . . . ولكن التقليد لايسمح لنا أن ندرك فى أنفسنا إلا ماهو مشترك بيننا وبين الآخرين . ولكى يكشف الإنسان نفسه كفرد منفرد فإنه يجب أن يقوم بمقارنات مستمرة هى وليدة الاختلاف مع الآخرين والمناقشة معهم والضبط المتبادل . وعلى هذا فان الشعور بالذات الفردية إنما هو شعور لاحق متأخر بالنسبة لما فى حياتنا النفسية من صفة العموم . ولهذا فإن الطفل يمكنه أن يبقى زمنا طويلا مركزى الذات . (بسبب غياب الشعور بالذات) رغم أنه يشارك الآخرين من كل ناحية فى وجداناتهم ، ومعرفتنا بطبيعتنا الفردية مع مافيها من تحديد تجعلنا قادرين على أن نخرج من دائرة مركزية الذات ونتعاون مع الآخرين . فالشعور بالذات الفردية هو نتيجة وشرط للتعاون فى وقت واحد .

وهكذا ننتقل إلى السؤال الثانى ، أى إلى المراحل العليا وذاتية الضمير . فهل

القواعد المنطقية قواعد تقوم على الاتفاق الطبيعي والقواعد الخلقية المقابلة لها هي كما يعتقد بولدوين صالحة لتأمين حرية العقل ؟ إن الأمر لكذلك لو أنا تابعنا تعريفاته التي أعطاها ، فني المراحل المنطقية للثقافة الاجتماعية يصل الفرد عاجلا أو آجلا إلى أن ينقد الصيغة الاجتماعية وأن يقبلها أو يرفضها في تطبيقاتها وذلك باستعمال حكمه الفردي . وعلى ذلك النحو يصبح الاتفاق الاجتماعي شخصيا[1] وطبيعيا ، ولكن إذا نظرنا إلى الطريقه التي يفسر بها بولدوين تكوين وظيفة هذه المرحلة الاجتماعية المسماة بالاتفاق الطبيعي فإننا نصبح أقل ثقة في أن العمليات التي نلجأ إليها تكفي حقيقة لتفسير التعارض القائم بين نتائج التعاون ونتائج القسر . إذا أخذنا أمراً من الأوامر وفرضناه على أفراد يفرضونه بدورهم على غيرهم بفضل عملية ، الإخراج ، فإن ذلك الأمر رغم إشعاعه في كل الجماعة وارتفاعه إلى مرتبة قانون مطلق فوق الأفراد فان مثل هذا الأمر لا يستطيع أن يتضمن أي قيمة جديدة لمجرد أنه عام — ذلك أنه يوجد في كل المجتمعات تقاليد مقبولة عند كل فرد رغم أنها غير معقولة بل وأيضاً غير خلقية . فكيف يستطيع النقد الفردي الذي بواسطته يعرف بولدوين الاتفاق الطبيعي أن يحول حقيقة مضمون الاتفاق الاجتماعي للقواعد إلى مضمون معقول ومطابق للمثال الخلقي ؟ إنما لا يكون هذا إلا بشرط أن تنبعث في داخل هذه الأوامر المتكونة في المجتمع مثل تشرع لها .

ولا يكفي لكي يكتسب مجموع من القواعد قيمة جديدة في نظر الضمير المستقل أن تكون هذه القواعد قد ووفق عليها بعد مناقشة عند أغلبية الأفراد أو عندهم جميعاً ، إذ يجب بالإضافة إلى هذا أن تكون الموافقة ناتجة عن اتفاق حقيقي قائم على قوانين التبادل الداخلية في تكوين العقل ، وبالتأكيد فان بولدوين حين يتكلم عن النقد الفردي وعن التفكير والمناقشة فانه إنما يعني العقل في ذاته ، ولكنا نكون واهمين إذا تصورنا أن التقليد والاخراج اللذين ينميان الذات ويؤمنان التوازن بين الفرد والمجتمع يكفيان في تفسير نمو تلك المثل العقلية ، فهذان الأمران إنما يفسران فقط أن الفرد رغم مركزية ذاته إنما يسيطر عليه منذ المراحل الأولى نظام من القواعد الخارجة عنه والتي هي عبارة عن أوامر . لكي ننتقل من هذا

(١) Baldwin, Theorie génétique de la réalité. Le Pan cabsme Trad . Phílippi, Alcan , 1918 , P. 48 .

إلى القانون العقلى الذى لايوجد إلا فى الضمائر لابد من توافر شىء أكثر من مجرد موافقة العقل الفردى إذ يجب أن يكون بين الأفراد المتساوين علاقات من نوع جديد تقوم على التبادل وتطرد مركزية الذات وتقترح على الضمير الفردى والخلقى مثلا قادرة على تنقية مضمون القوانين القائمة نفسها .

النتائج :

إن تحليل الحكم الاخلاقى عند الأطفال قد أدى بالضرورة إلى مناقشة المسائل الكبرى الخاصة بالعلاقات القائمة بين الحياة الاجتماعية والادراك العقلى ، وقد كانت النتيجة التى وصلنا إليها أن الأخلاق التى يفرضها المجتمع على الفرد ليست متجانسة لأن المجتمع نفسه ليس شيئا واحداً ، فالمجتمع هو مجموعة من العلاقات الاجتماعية التى يمكن أن نميز فيها نوعين على طرفى نقيض هما علاقات القسر التى تتميز بأنها تفرض على الفرد من الخارج نظاما من القواعد ذات صفة إلزامية ثم علاقات التعاون التى تتميز بأنها تخلق فى داخل عقول الناس إدراكا للقواعد المثالية التى تقوم وراء كل القواعـــد . فعلاقات القسر لأنها تنتج من علاقات السلطة والاحترام من جانب واحد فهى تتصف بمعظم ظاهرات المجتمع كما هو وبخاصة العلاقات التى تقوم بين الطفل ومن حوله من الراشدين . أما علاقات التعاون فنظراً لأنها تتصف بالمواساة والاحترام المتبادل فإنها على العكس من ذلك تتألف من حدود متوازية أكثر من أن تكون نظاما إحصائياً ، فالقسر — وهو مصدر الواجب والغيرية — لايمكن إذن أن ينقلص إلى الخير والذاتية العقلية ، فهذه هى ثمار التبادل ولو أن التطور الفعلى لعلاقات القسر يميل لأن يقرب من التعاون .

ورغم إرادتنا فى أن نقصر المناقشة حول المشكلة المرتبطة بعلم نفس الأطفال فإن القارىء لابد أنه قد ألم بالعلاقة بين هذه النتائج والتحليلات التاريخية والمنطقية الاجتماعية التى قام بها برنزكفيك Brunshvicg ولالند M. Lalande فتقدم الضمير فى الفلسفة الغربية قد أصبح حقيقة فى غاية الأهمية بالنسبة للحقيقة القائلة بأنه يقوم فى التفكير الأوربى قانون لتطور الأحكام الأخلاقية شبيه بالقانون الذى يلاحظ به علم النفس آثار نمو الفرد . فالدخول فى البحوث الفلسفية معناه بكل

بساطة زيادة معرفة الآراء السائدة للتفكير التى تدخل فى حالات المجتمع نفسه وتساعدها . فما يفعله الفيلسوف ليس هو أن يخلق شيئا جديدا بقدر ما هو أن يتأمل فى تنقية العقل البشرى ، ولذلك كان من المهم بمكان أن التحليل النقدى للتاريخ الذى وضعه من جديد برنزكفيك Bruns chvicg قد نجح فعلا فى أثناء عرضه لتطور الآراء الفلسفية الغربية فى أن يلقى ضوءا على ذلك النصر التدريجى لقواعد التبادل على قواعد الانقياد الاجتماعى .

أما لالاند فإن ما قاله عن « الفساد Le Diss olution » وكذلك عن الصفة الاجتماعية للقواعد المنطقية يوضح — أكثر مما توضحه أية دراسة أخرى للموضوع — الثنائية التى تختفى فى كلمة « اجتماعى » فقد ذكر لنا أن هناك مجتمعين — مجتمعاً قائماً أو منظماً وصفته الثابتة هى القسر الذى يقوم به على عقول الأفراد . والمجتمع المثيلى أو التمثلى الذى يتميز بالاتحاد التدريجى بين عقول الناس بعضهم البعض ، ولعل القارىء قد لاحظ نفس التمييز الذى لاحظناه بين علاقات السلطة وعلاقة المساواة .

حقيقة إن بعض الجدل البسيط الذى أثاره لا لأنه قد يقف فى طريق موافقتنا التامة على آرائه فى جملتها إذ لايبدو لنا من المؤكد مثلا أن التطور بمعنى التنظيم التدريجى قاصر بالضرورة على مجتمع يقوم على القسر . فالانتقال من التجانس إلى غير التجانس الذى يتفق فيه لالاند مع سبنسر فى اعتباره الدليل على التطور لايؤدى إلى أى شك فى التنوع الاجتماعى . ولكن هذا النوع هو نوع خاص — كما أشار إلى ذلك علماء الاجتماع — حالة تعدى على الانقياد الذى يرجع إلى القسر ، فهو تبعا لذلك حالة تحرر شخصى . والمساواة الأخلاقية ليست نتيجة تقدم نمو التجانس على اعتبار أن الاتفاق على معنى هذه الكلمة يمكن الوصول إليه ، ولكنه نتيجة حركة وهذه الحركة هى وظيفة التنوع . وكلما تنوع المجتمع فانه يسهل على الأعضاء تغيير موقفهم تبعا لكفاياتهم كلما زادت فرص التعاون العقلى والأخلاقى . ولهذا لانستطيع أن نعتبر الاتحاد بين العقول — الذى هو عند لالند القاعدة العظمى — أن نعتبره هو التعاون نفسه . وبدون أن نحاول تقويم هذا « الموجه » ودون أن نحدد أنفسنا بمجرد وصف الحقائق النفسية فإن ما تقوم به أخلاق الخير فى نظرنا

هو التبادل لا التوحيد . أما أخلاق الضمير الذاتى فهى لا تميل إلى إخضاع كل شخصية إلى القواعد ذات المضمون المشترك، وكل ما فى الموضوع أنها تجبر الأفراد أن « يضعوا أنفسهم فى علاقات تبادلية مع بعضهم البعض تاركة القوانين النظرية الناتجة من هذا التبادل تقضى على وجهات النظر الفردية » .

ولكن ماذا تفعل هذه المتناقضات البسيطة مادام أنه بفضل آراء لالاند قد استطعنا أن نفصل ما يميل علماء الاجتماع إلى أن يخلطوه ! وفوق ذلك ما أهمية الآراء التى استعملت فى شرح الحقائق مادامت الطريقة المستخدمة واحدة !؟ فى بحث لالاند قد حصلنا على مثال لهذا الشىء النادر وهو البحث فى تطور القواعد التى درست جيد فى نطاق الطريقة النفسية الاجتماعية . وقد استطاع هذا المنطق العظيم — دون أن يهمل بأى حال ما تتطلبه المعقولية — أن يميز فى التمثيل العقلى والخلق عمليات تسمح بقيام تحليل بالمعنى الذى يقصده علم النفس الاجتماعى ،وهى فى الوقت نفسه تتضمن — عن طريق « اتجاهها » نفسه — قيام قواعد مثالية حالة فى الروح البشرية .

واتفاق نتائجنا مع نتائج التحليل النقدى التاريخى والاجتماعى المنطقى يؤدى بنا إلى النقطة الثابتة ألا وهى التطابق القائم بين النمو الأخلاقى والعقلى : فكل إنسان يدرك العلاقة الوثيقة بين القواعد المنطقية والأخلاقية ، فالمنطق هو أخلاق التفكير ، كما أن الأخلاق هى منطق العمل . وتكاد النظريات المعاصرة كلها أن تتفق فى إدراك قيام هذا التطابق — من النظرية البديهية التى تعتبر العقل الخالص هو الحكم سواء فى التفكير النظرى أو التصرف العملى حتى النظريات الاجتماعية المتعلقة بالمعرفة والقيم الأخلاقية . ولذلك فليس من المستغرب بأى حال من الأحوال أن تحليل تفكير الأطفال يضع مقدما بعض نواحى معينة لهذه الظاهرة العامة[1] .

---

(١) ولقد عرضنا هذه النقطة فى المؤتمر الدولى التاسع لعلم النفس الذى عقد فى نيوهافن (بالولايات المتحدة) انظر ص ٣٣٩ .

Ninth International longress Psychology , proceedings and papers .

وقد يستطيع الإنسان فى البداية أن يقول إنه لا القواعد المنطقية ولا القواعد الأخلاقية نظرية فى عقول الفرد. قد نستطيع بلا شك أن نجد - حتى قبل اللغة - كل عناصر المعقولية والأخلاق، وهكذا نجد أن الذكاء الحسى الحركى قد يؤدى إلى ظهور عمليات تمثيل وتركيب لا يصعب فيها أن نرى المكافىء الوظيفى لمنطق الطبقات والعلاقات. وبالمثل فان سلوك الطفل نحو الأشخاص يدل على وجود أدلة من أول الأمر لتلك الميول والاستجابات الوجدانية التى يسهل على الإنسان أن يرى فيها المادة الخام لكل سلوك أخلاقى تال. ولكن العمل الذكائى لا يمكن أن نسميه منطقيا ولا دافعا أخلاقيا خيرا إلا منذ اللحظة التى تبدأ قواعد معينة أن تطبع تركيبا معينا وقواعد للتوازن على هذه المادة. فالمنطق لا يتفق سعة مع الذكاء ولكنه يتألف من المجموع الكلى لقواعد الضبط التى يستخدمها الذكاء لتوجيهه هو. والأخلاق تقوم بنفس الدور بالنسبة للحياة الوجدانية. هذا وليس هناك ما يسمح لنا أن نؤكد قيام مثل هذه القواعد فى السلوك قبل الاجتماعى الذى يحدث قبل ظهور اللغة. فالضبط الخاص بالذكاء الحسى الحركى ذو أصل خارجى فهو نفس الأشياء التى تلزم الكائن الحى أن يختار الخطوات التى يقوم بها. أما النشاط العقلى الأصلى فهو ينشط فى البحث عن الحقيقة. وبالمثل فان الأشخاص الخارجين عن الطفل هم الذين يركزون الوجدانات الأولية عنده؛ إذ أن هذه الوجدانات لا تميل لتنظيم نفسها من الداخل.

وليس معنى هذا أن كل شيء فى النظرية البديهية يجب رفضه. إن هذه النظرية لم تظهر فى شكل مركب فطرى جاهز وإنما هى عنصر أضطرارى وروابط ضرورية تفرض نفسها قليلا قليلا كلما تقدم التطور. ولذلك فانه فى النهاية - لا عند البداية - يصبح العقل مدركا للقوانين الحالة فيه. ومع ذلك فانه لكى نتكلم عن تطور موجه وتقدم تقريبى نحو مثل أعلى ضرورى لابد أن نسلم بقيام شيء يعمل من أول الأمر فى اتجاه هذا التطور. ولكن أى شكل يتخذه هذا «الشيء»؟ فهل يتخذ شكل مركب ينتظم بطريق مباشر محتويات الشعور؟ أم شكل قانون وظيفى لتوازن لاشعورى لأن العقل لم يصل بعد إلى هذا التوازن وهو لا يتضح إلا فى التركيبات التى تظهر فيما بعد ومن خلالها؟ وليس هناك أى شك فى الإجابة فهناك فى العمليات الوظيفية للاحساس الحركى اتجاه نحو المطابقة والتنظيم. ولذلك فإنه

بجانب عدم المطابقة الذى يميز الخطوات المتتالية التى يقوم بهذا الذكاء الأولى. فلابد أن يكون هناك توازن مثالى لا يمكن أن نعتبره مركبا ولكنه داخل فى الوظيفة القائمة ، وهذه هى البديهة فهى ليست قاعدة يمكن أن تشتق منها الأعمال المحسوسة ، وليست مركبا يمكن أن يدركه العقل ، ولكنها مجموعة كلية لعلاقات وظيفية شاملة للتمييز بين الحالات القائمة لعدم التوازن وحالة التوازن المثالية التى لم تستوعب بعد ، فكيف إذن يمكن أن يستخرج العقل قواعد بالمعنى الصحيح من هذا التوازن الوظيفى ؟ إنه يكون مركبات عن طريق تحقيق الذات المناسب . وللتأكد من أن التنقيب الوظيفى عن التنظيم الذى يعرضه النشاط الحسى الحركى الأصلى والنشاط الوجدانى قد يؤدى إلى قيام قواعد للتنظيم خالصة على حد قولهم فإنه يكفى أن يصبح العقل مدركاً لهذا التنقيب وللقوانين التى تحكمه ،وبذلك يمكن أن نترجم فى شكل تركيب كل ما قد كان حتى الآن وظيفة ولاشىء سواها ، ولكن إدخال هذا فى الشعور أو فى تحقيق الشعور ليس عملية بسيطة بل هو مرتبط بمجموعة كاملة من الحالات النفسية . فهذا لايستغنى البحث النفسى الاجتماعى عن نظرية القواعد ، كما يلاحظ قيام المطابقة بين التكوين المنطقى وتكوين الشعور الأخلاقى.

ويلاحظ أولا أن الفرد يعجز عن القيام بتحقيق ذاته بنفسه ، وبالتالى لايستطيع بطريق مباشر أن ينجح فى وضع قواعد خالصة على حد قولهم . فالعقل بهذا المعنى من ناحيته المزدوجة المنطقية والخلقية هو نتيجة جماعية ، وليس معنى ذلك أن المجتمع قد استخلص المعقولية من الفضاء ، ولا أنه لاتوجد روح إنسانية تسمو فوق المجتمع لأنها تقوم فى داخل الفرد والجماعة معاً ، وإنما معناه أن الحياة الاجتماعية ضرورية لادراك الفرد لوظيفة عقله هو ، وبذلك يستطيع أن يحول إلى قواعد خالصة التوازن الوظيفى البسيط الحال فى كل نشاط عقلى بل ضرورى للحياة . إن الفرد إذا ترك وشأنه بقى مركزى الذات ، ونقصد بذلك أن العقل فى البداية — أى قبل أن يصبح قادراً على الفصل بينماينتمى إلى القوانين الموضوعية وما يتصل بمجموعة الحالات الشخصية — يخلط نفسه بالكون . وكذلك الفرد فهو يبدأ فيفهم كل شىء ويحس بكل شىء داخل الوسط الذى فيه نفسه قبل أن يميز بين ماينتمى إلى الأشياء والناس الآخرين وبين ماهو نتيجة قواه العقلية والوجدانية . إذن فالفرد فى هذا المستوى لايمكن أن يدرك تفكيره الخاص

مادام الشعور بالذات يتضمن مقارنة مستمرة بين الذات والناس الآخرين . وعلى هذا فإن مركزية الذات من الناحية المنطقية يبدو أنها تتضمن نوعا من التناقض بحيث إن العاطفية أحيانا قد تتغلب على الموضوعية ، وأحيانا تكون العلاقات الناتجة من النشاط الشخصى أقوى من العلاقات المستقلة عن الذات . ومن الناحية الاخلاقية نجد أن مركزية الذات تتضمن نوعا من الشذوذ بحيث إن الحنو وعدم الاهتمام يسيران جنباً إلى جنب مع الأنانية ، ومع ذلك فإن الطفل لايفضل من تلقاء نفسه حالة على حالة . فكما أن الآراء التى تدخل عقله تبدو من أول الأمر فى شكل عقائد لافى شكل نظريات تحتاج إلى تحقيق، فكذلك الإحساسات التى تظهر فى إدراك الطفل تبدو له من أول الأمر ذات قيمة وليست خاصة ، وهذا التناقض العقلى والوجدانى لايؤدى تدريجيا إلى الإذعان لضغط القوانين المنطقية الجماعية والأخلاقية إلا عن طريق الاتصالات بأحكام الآخرين وتقويماتهم .

ومن جهة أخرى فإن علاقات القسر والاحترام من جانب واحد التى تقوم تلقائيا بين الطفل والراشد تؤدى إلى تكوين النوع الأول من أنواع الضبط المنطقى والأخلاقى. ولكن هذا الضبط لايكفى بنفسه لتقليل مركزية الذات عند الطفل. ومن الناحية العقلية ، فإن هذا الاحترام الذى يقوم به الطفل نحو الراشد يؤدى إلى ظهور بداية فكرة الحق ، فالطفل يتوقف عن تثبيت ما كان يثبته من قبل ويأخذ بفكرة من حوله . وهذا يؤدى إلى ظهور القدرة على التمييز بين الحق والباطل . فبعض الآراء تبدو حقيقية وبعضها كذلك . ولكن مما لايحتاج إلى دليل أن هذا التمييز يشير إلى تقدم هام لو قورن بالتناقض فى التفكير مركزى الذات ، وهو لايقل من ناحية عدم المعقولية ، بل إن العقل يجب أن يتخذ خطوات إيجابية للحصول على هذه المضمونات ويجب أن يكون العقل فى مركز يمكنه من ضبط الاتفاق أو عدم الاتفاق بين هذه العبارات والحقيقة . أما فى الحالة التى نتناولها بالمناقشة الآن فإن العقل لايزال بعيدا عن هذه الذاتية؛ فالحق معناه أى شىء ينطبق على مايتفوه به الراشد من ألفاظ . فسواء أكان الطفل نفسه قد اكتشف القضايا التى يطلب من الراشد أن يؤيدها بسلطانه أم أنه يكتفى بتكرار ما يقوله الراشد ففى كلتا الحالتين فإن هناك قسرا عقليا ألقى على عاتق الأدنى من الأعلى فهو لذلك غيرى . وعلى هذا فإن الخضوع بعيد عن مصدر ضغط مركزية الذات الطفلية بل إنه يميل على العكس من ذلك إلى تدعيم العادات الفعلية الخاصة بمركزية الذات .

وكما أن الطفل لو ترك وشأنه فانه يعتقد بكل فكرة تتطرق إلى ذهنه بدلا من أن يعتبرها نظرية فى حاجة إلى تحقيق ، فكذلك الطفل الذى يخضع لكلمة أبويه يؤمن دون مناقشة بكل مايقال له بدلا من أن يرى عنصر عدم التأكيد فى رأى الراشد ويبحث عن الحقيقة ، فالسرور فى الخير الذاتى قد حل محله بكل بساطة السرور فى الخير الصادر من سلطة عليا . ومما لاشك فيه أن هناك تقدما مادام هذا الانتقال قد عود العقل على أن يبحث عن حقيقة مشتركة ، ولكن هذا التقدم يزداد خطره إذا لم تنقد السلطة العليا بدورها عن طريق الفعل ، وإذن فالنقد وليد الجدل والجدل لا يمكن قيامه إلا بين النظراء ، وإذن فالتعاون وحده هو الذى يتم ماأخفق القسر العقلى فى إتمامه . والواقع أن عندنا مناسبات كثيرة ومستمرة فى مدارسنا للاحظة المؤثرات المركبة من القسر ومركزية الذات العقلية . فمثلا ماهى « اللفظية » إن لم تكن هى الوصلة الناتجة من السلطة الشفوية والتوفيق بين الآراء المتناقضة الخاصة بلغة الطفل مركزى الذات ؟ وبالاختصار فانه لكى تجعل الطفل اجتماعيا حقيقة فان التعاون ضرورى إذ أنه وحده هو الذى يستطيع أن ينجح فى تخليصه من القوة الغامضة لألفاظ الراشد .

والشىء المماثل تماما لهذه الاكتشافات عن القسر العقلى يمكن أن تجده فى الملاحظات عن آثار القسر الأخلاقى الذى يتضمنه هذا الكتاب ، فكما أن الطفل يعتقد فى علم الراشد بكل أمر فإنه أيضا يؤمن بلاجدال فى القيمة الإطلاقية للأوامر التى تصدر إليه . وهذه النتيجة للاحترام من جانب واحد ذات قيمة عملية لأنه عن هذا الطريق يمكن أن يتكون إحساس بدائى عن الواجب ، كما يمكن أن تتكون القاعدة الأولى للضبط التى يستطيعها الطفل. ولكن يبدو لنا أن الوصول إلى هذا لايكفى لتكوين أخلاق حقيقية ، فالسلوك لكى يكون أخلاقياً فإنه يجب أن يكون هناك شىء أكثر من اتفاق خارجى بين مضمونه والقواعد المقبولة إذ يتطلب إيضا أن يتجه العقل نحو الأخلاق كما يتجه نحو الخير الذاتى وأن يكون قادرا على تقدير قيمة القواعد المقترحة عليه . والآن فى حالة الموضوع الذى نناقشه نجد أن الخير هو مجرد مايتطابق مع القواعد لغيرية . هذا والقسر الأخلاقى — كما هى الحال فى النمو العقلى — نجد له أثرا فى التماسك الجزئى للعادات الخاصة بمركزية الذات وحتى حين يكون سلوك الطفل ليس محاولة دقيقة لإخفاء ميوله الفردية

وراء لفظ القانون فان الإنسان يستطيع أن يلاحظ (كما كان لدينا فرص فى لعبة الكرات) مزيجا غريبا من احترام القانون و الشذوذ فى تطبيقه . فالقانون مازال خارجيا بالنسبة للعقل ، ولذلك لايمكن أن يتحول بوساطته . وأكثر من ذلك فان الطفل — نظرا لأنه يعتبر الراشد مصدر القانون — فهو يكتفى بأن يرفع إرادة الراشد إلى مستوى الخير الأسمى بعد أن يكون قد سبق له أن وفق هذا المستوى مع الاوامر المختلفة لرغباته الخاصة . وقد حدث تقدم من غير شك ولكنه أيضا تقدم مقيد بنتائج مشكوك فيها مادام التعاون لم يأت ويضع قواعد مستقلة لدرجة كافية عن الخضوع حتى للاحترام الذى يعزو إلى الراشد هذا المثل الأعلى الداخلى . والواقع أنه طالما أن الاحترام من جانب واحد هو الذى يعمل وحده فانا نرى واقعية أخلاقية نامية وهــذه تقابل « اللفظية الواقعية » . وهى تعتمد من ناحية على خارجية القواعد ومثل هذه الواقعية تظل أيضا قائمة عن طريق الأشكال الأخرى للواقعية الخاصة بعقلية الطفل مركزية الذات . والتعاون وحده هو الذى يستطيع أن يصحح هذا الاتجاه . وهكذا تبين لنا أنه يلعب دورا حرا وتركيبيا فى ميدان الأخلاق وفى حالات الذكاء .

ومن هنا يقوم تشابه ثالث بين التطور الأخلاقى والعقلى ؛ فالتعاون وحده يؤدى إلى الذاتية . وبالنسبة للمنطق نجد أن التعاون فى بادىء الأمر هو مصدر النقد ونظرا للضبط المتبادل الذى يأتى به فانه يخمد كلا من الاعتقاد التلقائى الذى يميز مركزية الذات والاعتقاد الأعمى فى سلطة الراشد . وعلى هذا فان المناقشة تؤدى إلى ظهور التفكير والتحقيق الموضوعى ولكن فى أثناء هذه الحقيقة بعينها نجد أن التعاون يصبح مصدر القيم الاستدلالية فهو يؤدى إلى معرفة قواعد المنطق الشكلى ما دامت هذه القوانين ضرورية للبحث العام عن الحقيقة. وهو يؤدى فوق ذلك إلى تحقيق الشعور فى منطق العــلاقات نظرا لأن التبادل فى المستوى العقلى يتضمن بالضرورة تصفية هـذه القوانين النظرية التى وجدناها فى العمليات المميزة لنظم العلاقات .

وبنفس الطريقة نجد أن التعاون فيما يتعلق بالحقائق الخلقية يكون أول الأمر مصدر النقد والفردية ، وذلك أن الفرد بمقارنة بواعثه الخاصة بالقواعد المتنوعة التى اصطلح عليها كل فإنه يميل لأن يحكم موضوعيا على أعمال الناس الآخرين

وأوامرهم بما فى ذلك الراشدون ومن هنا جاء ضعف الاحترام من جانب واحد وأسبقية الحكم الشخصى . ولكن نتيجة ذلك أن التعاون يقضى على كل من مركزية الذات الواقعية الخلقية ، وبذلك يؤدى إلى جعل القواعد داخلية ، وبذلك نجد أن أخلاقا جديدة قد تلت أخلاق الواجب الخالص . والذاتية قد تركت مكانها ليحتله الشعور بالخير وهذا يؤدى إلى الذاتية الناتجة من قبول قواعد التبادل . وتنسحب الطاعة أمام فكرة العدل والخدمة المتبادلة التى أصبحت مصدر كل الالتزامات التى كانت حتى هذا الوقت مفروضة كأوامر غير مفهومة . وبالاختصار فان التعاون فى المستوى الخلقى يؤدى إلى تحويل يشبه تماما ذلك الذى قلنا بوجوده فى الناحية العقلية .

وفى الختام هل هناك حاجة لأن نشير إلى النتائج التربوية لمثل هذه الملاحظات وليس هناك ضرورة مادامت التربية تعتبر التطبيق المباشر لما نعرفه من علم نفس الأطفال ، فمن الواضح أن نتائجنا لاتؤيد جانب الطرق القائمة على السلطة بقدر ماتؤيد الطرق القائمة على الفردية الخالصة . فقد سبق أن قلنا حين كنا نناقش دوركيم إنه من السخف ، بل ومما يناقض الأخلاق أن نحاول أن نفرض على الطفل نظاما محكما على حين أن الحياة الاجتماعية بين الأطفال تكفى لقيام نظام قريب جدا من الخضوع الداخلى الذى يميز أخلاق الراشد . ومن السخف أيضاً أن نحاول تغيير عقل الطفل من الخارج على حين أن ذوقه الخاص نحو البحث النشيط ورغبته فى التعاون تكفيان للوصول إلى نمو عقلى عادى . فالراشد إذن يجب أن يكون معاونا لاسيدا ، سواء من الناحية الخلقية أو العقلية . وعلى العكس من ذلك فليس من المعقول أن تعتمد على «الطبيعة» البيولوجية وحدها للوصول إلى النمو المزدوج للضمير والذكاء على حين أنا نعرف إلى أى حد تكون القواعد الخلقية والمنطقية نتيجة للتعاون . ولذلك فلنحاول أن نخلق فى المدرسة مكانا يقوم فيه التجريب الفردى والتفكير بشكل مشترك ومتعاون متزن . فإذا كان علينا أن نختار من بين مجموعة النظم التعليمية القائمة نظاما ينسجم مع نتائجنا النفسية فاننا نتجه نحو «الأعمال الجمعية» و «الحكم الذاتى» [1]

---

(١) نشير هنا بقراءة تقريرنا « Rapport sur les procédés de l'Education morale » الذى نوقش فى المؤتمر الدولى الخامس للتربية الأخلاقية المنعقد فى باريس سنة ١٩٣٠ .

وطريقة العمل فى جماعات ، التى يؤيدها ديوى وسندرسون وكوزينييه Dewey, Sanderson & Cousinier ومعظم مؤسسى « مدارس النشاط »، تقوم على السماح للأطفال فى أن يسيروا وراء غرضهم المشترك إما فى « فرق منظمة » أو فى « مجموعات تلقائية » . أما المدارس التقليدية التى مثلها العليا التدرج فى شكل إعداد للامتحانات لا للحياة فقد وجدت نفسها مضطرة إلى وضع الطفل فى عمل فردى فى غاية الإحكام؛ فالتلاميذ يشتركون فى الإنصات فى الفصل ولكنهم يقومون بواجباتهم المنزلية فرادى. وهذه العملية التى ساعدت أكثر من جميع المواقف العائلية مجتمعة على تغذية مركزية الذات التلقائية عند الطفل يظهر أنها مضادة للحاجات الضرورية للنمو العقلى والخلقى. وهذه هى حالة الأشياء التى تعمل طريقة العمل فى مجموعات على تصحيحها . فالتعاون قد صعد إلى مستوى عامل أساسى للتقدم العقلى . ولا داعى للقول بأن هذه المستحدثات ذات قيمة ؛ لأن القوى الابتكارية متروكة للأطفال ليستغلوها فى العمل الذى يقومون به . والحياة الاجتماعية هنا هى تتمة « للنشاط » الفردى (على العكس من التكرار السلبى الذى يميز طريقة الدراسة من الكتب) ولن يكون لها معنى فى المدرسة إلا فى علاقتها بإصلاح التعليم نفسه .

أما عن الحكم الذاتى فان كتب فورستر F. W. Foerster وفرييره Ad. Ferrière قد جعلت من غير الضرورى أن يعرض أسسها على القراء : ففرييير بنوع خاص قد وصف لنا بكل عناية وبحماسة تستميل القارىء ، تلك الحماسة التى تتميز بها كتبه التربوية، الأنواع المختلفة للحكومات التى يديرها الأطفال أنفسهم . ومن الصعب أن تقرأ هذا الكتاب دون أن تمتلىء نفسك بالأمل فى رؤية التجارب التى أتى على تحليلها وقد عمم انتشارها ودون أن ترضى حين تعثر فى الأسس التى تميز جمهوريات الأطفال على ماعرفناه الآن نتيجة للدراسة النفسية والاجتماعية للحياة الأخلاقية .

أما عن فورستر F. W. Focrster فان التربية الأخلاقية عنده مازالت فى نظرنا مصطبغة إلى حد كبير بتقديس السلطة والاحترام الجانبى . وفوق ذلك كله فإنها مرتبطة لحد كبير بفكرة العقوبة التفكيرية، ولكن هذا يجعل سبق اشتغاله بالذاتية والحكم الذاتى الذى يظهر فى بقية كتابه ذا مغزى كبير .

ولكن التربية بعيدة جداً عن أن تكون مجرد تطبيق للمعلومات النفسية . فإذا

تركنا موضوع أغراض التربيـة فمن الواضح أنه حتى فيما يتعلق بالطرق الفنية فان التجربة وحدها لا القياس هى التى تبين لنا ما إذا كانت الطرق مثـل طرق العمل فى جماعات أو الحـكم الذاتى لها أى قيمة حقيقية . فالبرهنـة على أن التعاون فى اللعب والتلقائية فى الحياة الاجتماعية بين الأطفال تؤدى إلى تأثيرات أخلاقية معينة هـذا موضوع خاص . أما أن تضع الحقيقة القائلة بأن هذا التعاون يمكن أن يعم تطبيقـه كطريقةللتربية فهذا موضوع آخر . والنقطة الأخيرة هى نقطة لا يمكن أن تتقرر إلا عن طريق التربية للتجريبية . هذا والتجربة التعليمية على أساس أنها مفيدة من الناحيـة العلمية هى بالتأكيد أعظم بالنسبة لعلم النفس من أى كمية من التجارب العملية ولهذا فإن التربية التجريبية قد تتحد مع مجموعة الدراسات النفسية الاجتماعية . ولـكن نوع التجربة التى يحتاج إليها مثل هـذا البحث لا يمـكن أن يقوم به سوى المدرسين أو المجهودات الموحـدة للمجربين أو علماء النفس التعليمى ، وليس فى استطاعتنا أن نستخرج النتائج التى قد يؤدى إليها هذا العمل .

---

(1) Ad. Ferrière ,L autonomie des Ecoliers, coll des act uabtés pédag. Delachaux et niestle.

ثبت المصطلحات

Affection	حنو
alogisme	لا منطق
analyse réflexive	تحليل تفكيرى
animisme	(نسبة الحياة للجماد) الإحيائية
approbation	قبول
arbitraire	تعسفى
artificialisme	الاصطناعية
autonomie	الذاتية
causalité dynamique	العقلية الديناميكية
châtiment	العقاب البدنى
clan	عشيرة
coche	خط اللعب
collaboration	مزاملة
conformisme	انقياد — مطابقة
contrainte	قسر
la dissolution	الفساد
egocentrisme	مركزية الذات
éjectif	اخراج
entorse	دور
evolution	تطور
expiatoire	تكفيرى

Faire une entasse	كوم
fonctionnement	وظيفية
formalisme	شكلية
gerontocratique	حكومة المسنين
illusion	ضلال
immanent	حلولى
incohérent	غير منسجم
infraction	نكث العهد
innovations	مستحدثات
intentionlisme	الباعثية
int erdiction	محرمات
interindividuel	بين الأفراد
interrogatoire	حوار
Jurisprudence	تشريع
Justice rétributive	عدل جزائى
« distributive	« موزع
légalité	مساواة
morale de hétéronomie	الخلقية الغيرية
morale d'intériorité	الخلقية الباطنية
mysticisme	تصوف
mystique	الصوفية
naturalisme	المذهب الطبيعى

obligation	التزام
paradoxale	تناقض
participation	مشاركة
piquette	طريقة القذف فى لعبة الكريات
pose	وضع
poussette	(طريقة من طرق لعبة الكريات) طريقة الدفع
prise de conscience	تحقيق الشعور
projectif	إسقاط
propos	لغو
psittacisme	ببغاوية
questionnaire	طريقة الأسئلة الاستقصائية
quetage	ممنوع الدفع
rationalisme	معقولية
realisme moral	الواقعية الخلقية
réciprocité	تبادلية
respect mutuel	احترام متبادل
respect unilatéral	احترام من جانب واحد
responsibilité collective	مسئولية جماعية
» commucable	مسئولية انتقالية
révèlation	إلهام
rituel	مقدس
sanction	عقاب
sanction distributive	عقاب موزع

sanction restitutive	عقاب مقوم — عقاب إصلاحى
» rètributive	عقاب رادع — عقاب جزائى
signe	دلالة
société de type segmentaire	مجتمع من النوع المقطعى
symbole	دلالة — رمز
syràoxique	الاتفاق الاجتماعى
synnomique	الاتفاق الطبيعى
trainer	ممنوع السحب (فى اللعب)
unification	توحيد
vilain	سىء السلوك